

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
DE PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

Manuelly Regina dos Santos Veloso

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização Formação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
DE PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

Manuely Regina dos Santos Veloso

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização Formação de Adultos

Relatório de Estágio orientado pela Professora Doutora Natália Alves

2011

*À minha Avó Alice Ramos, in memória, pelo
seu cuidado, amor e empenho, pelos anos de
dedicação e entrega, valeu a pena.*

Obrigada!

Agradecimentos

Agradeço...

... A Deus, por tudo que tem proporcionado-me viver nestes últimos anos, pelo fôlego de vida, a força e a coragem para levantar-me a cada manhã e seguir em frente, vendo o seu cuidado e amor com a minha vida.

... Ao meu lindo e fiel esposo Rivelino Veloso, obrigado por acreditares e cuidares sempre de mim. Te amo.

... À minha mãe Nadja Santos, aos meus irmãos Cleodon e Henrique dos Santos, aos meus sobrinhos Kevem, Mateus, Milena, Gabriel, Gustavo, Katila, Raquel e Luana, aos meus tios Márcia e Ricardo Santos e todos os meus familiares, do Brasil e de Portugal, vocês são muito preciosos para mim.

... Aos meus amigos, Sidmar e Abdná, o cordão de três voltas não se quebra facilmente.

... À minha Igreja, obrigada pelas orações.

... À minha amiga Ana Claudeth, pelo companheirismo e esforço na revisão deste trabalho.

... Aos meus companheiros de jornada académica, Susyane, Renata, Livia, Cybelle, Lucila, Marly, Elisabete, Ângela, Filipa, Lucília, Raquel, Fernanda, Carlos, Liliana, Andreia, Paula e Danila, levarei comigo uma boa lembrança de cada um de vocês.

... À minha coordenadora de estágio Simone Carvalho, foste incansável em proporcionar-me o melhor.

... À Professora Natália Alves, obrigada pelo apoio, orientações e puxões de orelha.

... Aos Professores da Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pelo contributo para a reflexão crítica em Educação.

Resumo

Este estudo pretende contribuir para a reflexão da formação profissional contínua de professores, num quadro de identificação e análise das necessidades como suporte para o planeamento da formação contínua de professores.

Para tal, foi realizada a caracterização dos docentes do ensino público do Concelho de Odivelas, quanto as suas necessidades de formação, no sentido de dar pistas ao planeamento das actividades desenvolvidas pelo Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas - Divisão de Educação da Câmara Municipal de Odivelas no âmbito do Projecto de Estágio do Ciclo Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação.

Seguindo uma abordagem de cariz quantitativo, a técnica de recolha de dados utilizada neste trabalho foi o inquérito por questionário, com o objectivo de conseguir recolher o maior número de opiniões acerca das necessidades de formação.

A aplicação do inquérito decorreu *online*, tendo em consideração o custo, o tempo e também a abrangência, de forma a garantir uma taxa de resposta aceitável para o estudo. Os dados foram recolhidos durante o mês de Maio de 2011, tendo sido solicitado a todos os docentes do ensino público do Concelho de Odivelas que respondessem ao questionário.

Os principais resultados deste estudo foram num primeiro momento a caracterização dos inquiridos quanto ao posicionamento face à profissão, às metodologias de ensino e à representação da formação. Num segundo momento, os dados recolhidos permitiu-nos identificar ainda as necessidades de formação destes professores a partir das competências profissionais que apresentam maiores dificuldades de mobilização e dos temas de interesse que os inquiridos enunciaram. E ainda, identificar quais as modalidades de formação que os inquiridos elegem quando procuram a formação.

Palavras-chave: Análise de necessidade, Formação de contínua de professores, Modelos de formação, Desenvolvimento profissional.

Abstract

This study aims to contribute to the reflection of the continuing training of teachers, a framework for identifying and analyzing needs and planning support for the training of teachers.

To this end, we performed the characterization of teachers in public schools in the municipality of Odivelas, as their training needs, to give clues to the planning of activities by the Center for Educational Resources and Animation Odivelas - Education Division of the City Council Odivelas under Project Stage cycle leading to the Degree of Master of Science in Education.

Following a quantitative approach to nature, the technique of data collection used in this study was to survey, with the aim of getting to collect as many opinions about the training needs.

The implementation of the survey took place online, taking into consideration the cost, time and also the range, to ensure an acceptable response rate for the study. Data were collected during the month of May 2011, having been asked to all teachers of public schools in the municipality of Odivelas to answer the questionnaire.

The main results of this study were initially questioned about the characterization of the positioning on the profession, the teaching methodologies and the representation of the training. Secondly, the data collected allowed us to identify further training needs of teachers from the professional skills that have greater difficulty in mobilizing and topics of interest that respondents have articulated. Also, identify which types of training that respondents elect when they seek training.

Keywords: Analysis of need, Continuous training of teachers, Training models, Professional development.

ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO..... 10

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 13

1. O Conceito de Necessidades 13

2. O Conceito de Análise de Necessidades 16

3. Procedimentos Possíveis para Análise de Necessidades de Formação 17

4. Contributos da Análise de Necessidades na Formação de Professores..... 20

5. Diferentes Concepções de Formação Contínua de Professores 22

6. Modelos de Formação de Professores Segundo o Regime Jurídico da
Formação Contínua de Professores - Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro. 26

CAPÍTULO II – INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO E ESTÁGIO 29

1. Caracterização da Instituição 29

2. Projecto de Estágio: Análise de necessidades de formação como estratégia
de planificação da formação contínua de professores 31

3. Objectivos 33

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	35
1. Opções Metodológicas	35
2. Descrição do Estudo.....	36
3. O Questionário	37
4. Aplicação do Questionário	40
5. Tratamento dos Dados.....	41
6. Caracterização da Amostra.....	42
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	47
1. Caracterização dos inquiridos quanto ao posicionamento face à profissão, às metodologias de ensino e à representação da formação	47
2. Identificação das necessidades de formação	53
CAPÍTULO V - OUTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS	62
CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	

Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Dimensões de análise do inquérito por questionário</i>	37
Quadro 2. <i>Utilização das metodologias de ensino</i>	49
Quadro 3. <i>Utilidade da formação</i>	50
Quadro 4. <i>Motivação para procurar a formação</i>	50
Quadro 5. <i>Representação da formação</i>	51
Quadro 6. <i>Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema da prática pedagógica</i>	53
Quadro 7. <i>Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema da planificação</i>	55
Quadro 8. <i>Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema das estratégias de ensino</i>	56
Quadro 9. <i>Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema da avaliação</i>	57
Quadro 10. <i>Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema do desenvolvimento profissional</i>	58
Quadro 11. <i>Modalidades de formação</i>	59
Gráfico 1. <i>Distribuição dos docentes por sexo</i>	42
Gráfico 2. <i>Distribuição dos docentes por idade</i>	42
Gráfico 3. <i>Distribuição dos docentes por grau académico</i>	43
Gráfico 4. <i>Distribuição dos docentes pelo nível de ensino que lecciona</i>	43
Gráfico 5. <i>Distribuição dos docentes por anos de experiência</i>	45
Gráfico 6. <i>Definição do que é ser professor</i>	47
Gráfico 7. <i>Motivação para a escolha da profissão docente</i>	48
Gráfico 8. <i>Temas de interesse para a formação</i>	60

Índice de Figuras

Figura 1. <i>A hierarquia de necessidades de Maslow</i>	14
Figura 2. <i>Posição hierárquica do CRAPO</i>	29
Figura 3. <i>Etapas da carreira docente, classificação de Gonçalves, (2000)</i>	44

INTRODUÇÃO

O campo da formação de adultos está inserido no contexto das práticas educativas e da aprendizagem ao longo da vida, no entanto, não deixa de se referir a processos distintos, que advêm das diversidades de espaços, de contextos e de situações em que ocorrem a aprendizagem.

Dentro desta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida emerge um dos pólos da educação de adultos, designado como formação profissional contínua (Canário, 2000). É no contexto circunscrito a adultos profissionalizados que incide o meu projecto de estágio, uma vez que o público-alvo de intervenção são professores/educadores, que por sua vez também são alvo de formação contínua.

Tendo em vista a aproximação do campo profissional, optei por enquadrar o meu trabalho final de curso na modalidade de estágio. O estágio realizado no Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas (CRAPO) - Divisão de Educação da Câmara Municipal de Odivelas contribuiu não só para aproximar-me da prática, mas também ajudou-me a reflectir sobre ela, à luz dos conhecimentos teóricos que adquiri ao longo do percurso académico. A instituição de acolhimento proporcionou-me a integração nas suas actividades, o que facilitou a aquisição de aprendizagens que serão úteis no meu percurso profissional.

O presente relatório constitui o projecto final do trabalho de estágio no âmbito do Ciclo de Estudo Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização Formação de Adultos e tem como objectivo o diagnóstico das necessidades de formação dos professores do ensino público do Concelho de Odivelas.

Para alcançar este objectivo foi realizado um inquérito por questionário, que foi aplicado online, aos 1.892 professores da rede pública de ensino do Concelho de Odivelas. O trabalho de diagnóstico de necessidades de formação dos professores do Concelho surge da necessidade do CRAPO em planificar as acções de sensibilização, integrando as necessidades de formação destes docentes.

Neste sentido, este relatório apresenta-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro Capítulo encontra-se o enquadramento teórico que define os conceitos, apresenta as metodologias e enquadra o tema dentro da formação de professores. Este enquadramento serve de base para o desenvolvimento projecto de estágio.

No segundo Capítulo encontra-se a caracterização da Instituição de acolhimento e o Projecto de Estágio incidindo sobre o diagnóstico de necessidades de formação de professores, que servirá como suporte para o Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas planificar as suas acções de sensibilização.

No terceiro Capítulo encontra-se o enquadramento metodológico onde são identificadas e fundamentadas as opções metodológicas, descrito o estudo realizado, caracterizados os participantes, indicadas as técnicas de recolha de dados e descritos os instrumentos. Por fim, refere-se a forma como os dados foram recolhidos e o tratamento estatístico realizado.

No quarto Capítulo encontra-se a apresentação, análise e interpretação dos resultados começando por caracterizar os inquiridos quanto ao posicionamento face à profissão, às metodologias de ensino e à representação da formação e concluindo com a identificação das necessidades de formação, bem como dos temas de interesse e das modalidades de formação.

No quinto Capítulo encontra-se uma descrição e reflexão sobre outras actividades realizadas no contexto do estágio.

Na conclusão faz-se uma breve reflexão sobre os contributos do processo da análise de necessidades na formação de professores, identificam-se as limitações do estudo e relatam-se as aprendizagens significativas realizadas no âmbito do estágio.

“A tomada de decisões mais adequadas quanto à concepção e desenvolvimento da formação contínua de professores, passa, em certa medida, pela atenção e o aprofundamento que o domínio, complexo, da análise de necessidades de formação venha a merecer (Esteves e Rodrigues).”

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Conceito de Necessidades

Por definição, o termo necessidade sugere um estado de carência que é preciso ultrapassar ou satisfazer. O seu conceito pode ser ambíguo e diverso dependendo da perspectiva a que está subjacente.

No entanto, a necessidade diz respeito à natureza humana e como tal apresenta uma grande multiplicidade, que em si mesmas são infinitas, estando longe de ser um assunto unânime (Rodrigues e Esteves, 1993).

O dicionário da Língua Portuguesa (1981) apresenta o conceito de necessidade da seguinte forma:

“Carácter do que é imprescindível, indispensabilidade; o que é inevitável; o que tem de ser; aquilo que é útil ou conveniente; carência ou falta de coisas precisas; aquilo que é preciso para satisfazer um mínimo de condições materiais e morais na vida familiar e social”. (Rodrigues e Esteves, 1993, p.12)

De acordo com esta perspectiva, existe uma carga de determinismo e inevitabilidade subjacente ao conceito de necessidade e, simultaneamente, um sentido de carência que segundo D’Hainaut, (1979, cit. in Rodrigues e Esteves, 1993) surge directamente ligado aos valores e às normas sociais em função das quais se mede a necessidade.

Muitos autores abordam as necessidades fundamentais a partir de diferentes tipologias, cuja satisfação depende a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento do ser humano (Rodrigues, 1999).

Para Maslow (1943 cit. in Rodrigues e Esteves, 1993) as necessidades encerram em si dois grandes planos - o da sobrevivência e o da vida social - e estão divididas pelas cinco categorias hierárquicas apresentadas abaixo, onde as necessidades de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto.

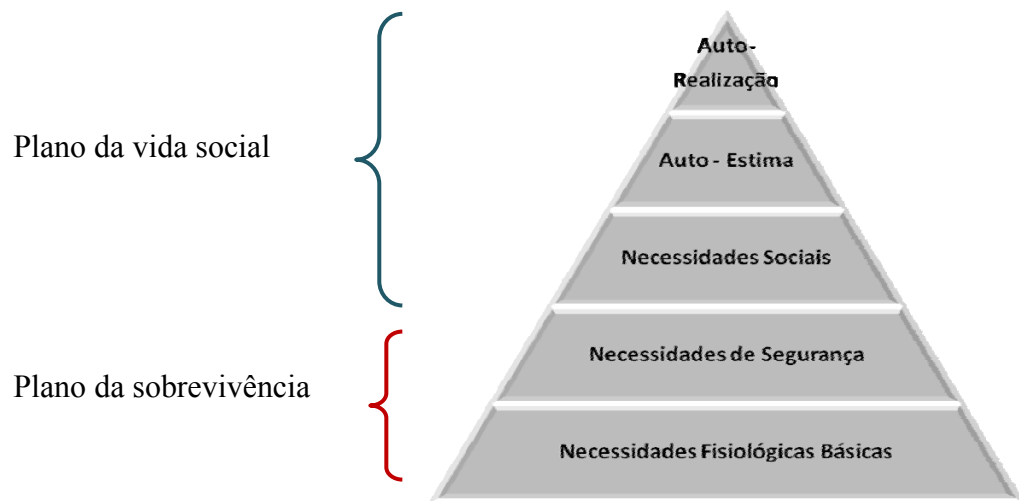


Figura 1. A hierarquia de necessidades de Maslow

D'Hainaut (1979 cit. in Esteves e Rodrigues, 1993) fundamenta o conceito de necessidades a partir de cinco tipologias básicas:

Necessidades das pessoas versus necessidades dos sistemas

As necessidades das pessoas dizem respeito ao próprio “eu”, ao ser humano, enquanto as necessidades dos sistemas correspondem às condições não satisfeitas, mas fundamentais à existência e ao funcionamento de um sistema. A dicotomia existente entre ambas é igualmente condição *sine qua non* para a sua harmonia, caracterizando-se assim uma necessidade.

Necessidades particulares versus necessidades colectivas

Pennington (1985, cit. in Esteves e Rodrigues, 1993) refere que as necessidades são sempre necessidades das pessoas. No entanto, tal não significa que a única fonte de necessidade seja o indivíduo, este é apenas a sua caixa de ressonância. Para Rousson e Bourdineau (1981, pp. 23-24) as necessidades derivam de um dado contexto social, logo, estas não serão apenas de um indivíduo considerado isoladamente. Isto é, as necessidades são pessoais, mas resultam também de estímulos exteriores ao indivíduo.

Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes

As necessidades podem ser percebidas de forma confusa ou inconsciente e raramente são expressas de forma imediata. Porém, quando são percebidas e expressas pelo indivíduo, estas são traduzidas numa solicitação.

Necessidades actuais versus necessidades potenciais

As necessidades podem ser presentes ou prospectivas, podendo ser satisfeitas apenas a longo prazo.

Necessidades segundo o sector em que se manifestam as necessidades

Estas podem distinguir-se segundo a área em que se manifestam, emergindo em função do “quadro de vida” onde nos situamos, nomeadamente: no quadro da vida privada e familiar, da vida social, política, cultural, profissional e da vida de ócio e desporto. Em suma, as necessidades emergem em função do quadro de vida onde nos situamos (D’Hainaut, 1979 cit. in Esteves e Rodrigues, 1993, pp. 15-16).

Zabalza (2003, pp. 58-60), apoiado na classificação de Bradshaw¹, discrimina cinco tipos de necessidades: a *necessidade normativa*, que faz referência às carências que um sujeito ou grupo tem, se as considerarmos relativamente a um determinado *standard*; a *necessidade sentida*, que dá resposta à pergunta “Que necessitas? “Que desejarias ter?; a *necessidade expressa*, traduz-se como expressão comercial e objectiva da necessidade, ou seja, define a procura como indicador de necessidades; a *necessidade comparativa*, baseada na justiça distributiva; E, por último, a *necessidade prospectiva*, vista como aquela que com toda a probabilidade se manifestará no futuro.

Segundo estas duas tipologias propostas por D’Hainaut (1979, Cit. in Esteves e Rodrigues, 1993) e Zabalza (2003), é indispensável o desenvolvimento de modelos de planificação, nos quais a análise de necessidades surge como um momento fundamental perante o desejo de responder adequadamente às exigências sociais e à intenção de encontrar procedimentos ajustados à avaliação no desenvolvimento da formação.

¹ Bradshaw, J. – “The concept of Social Need”, in New Society, Março, 1972, pp. 640-643.

2. O Conceito de Análise de Necessidades

O conceito de análise de necessidades não é um tema novo, fácil, nem consensual, a começar pelas representações que os sujeitos têm sobre as suas necessidades de formação e pela ambiguidade terminológica que rodeia a descrição do objecto de análise. Como afirmam Rodrigues e Esteves (1993, p.11), *o acto educativo tem subjacente um mínimo de conhecimento das necessidades da população a educar e do contexto em que se educa*. Porém, o próprio conceito de necessidade está longe de se constituir como um conceito de contornos definidos e universalmente aceite.

O conceito de necessidade como já referido é considerado ambíguo e pode ser expresso por motivações, aspirações, desejos e expectativas. Pode também, assumir diversas perspectivas, dentre as quais a ideia de imprescindível e inevitável, que comporta uma carga objectiva, ou a ideia subjectiva de que a necessidade nasce do próprio sujeito, de acordo com aquilo que este sente como tal, (Rodrigues, 2006).

Para Barbier e Lesne (1986, p. 27), a análise de necessidades consiste na produção de objectivos de mudança para os indivíduos, visto que *“analisar necessidade é produzir objectivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objectivos indutores de formação”*. Segundo os mesmos autores, exprimir uma necessidade é, declarar uma intenção de acção e de mudança, ou seja, uma necessidade traduz-se sempre num objectivo.

De acordo com Estrela, Madureira e Leite (1999) não existe uma necessidade clara ou observável, mas sim uma dificuldade que se sente e se interpreta como necessidade que, por sua vez, transforma-se em realidade. Neste sentido, a necessidade é assumida como subjectiva e individual e vai depender dos contextos, valores, pressupostos e crenças.

Esta perspectiva vai de encontro a opinião de Rousson e Boudineau (1981, p. 23), que afirmam que as necessidades não têm existência em si mesmas, resultam sempre do juízo humano, dos valores e das interações que se estabelecem num dado contexto, sendo, portanto, realidades dinâmicas.

Rodrigues (2006), diz que as necessidades não estão inscritas na natureza das coisas, são representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito, contudo o que lhe confere um carácter objectivo é o facto de estas

serem sentidas por várias pessoas e pela possibilidade que se tem de serem identificadas e analisadas. Em suma, a análise de necessidades salienta o carácter subjectivo da necessidade sentida ou criada pelos sujeitos.

Contudo, as reais necessidades de formação abarcam as duas concepções, e, em si mesmas são infinitas, nem sempre são conscientes e são mutáveis, deixando de se expressar enquanto necessidade quando é equacionada, ou seja, quando o indivíduo se apropria do conhecimento adquirido e mobiliza o saber em função da sua carência. No entanto, dada a mutabilidade dos fins prosseguidos pelos indivíduos surgirá novas carências e consequentemente novas necessidades (Rodrigues e Esteves 1993; Estrela, Madureira e Leite 1999).

Assim, uma boa definição de necessidades resulta de *“uma unidade dialéctica de um momento subjectivo e de um momento objectivo”* (Le Boterf, 1981, cit. in Rodrigues e Esteves, 1993, p.15).

Em educação este é um tema teoricamente estudado e formalmente reconhecido como prática de investigação que permite auxiliar o trabalho de planificação e a tomada de decisão no contexto educativo. Para tal, o processo de análise de necessidades deve envolver os formandos, motivando-os e fazendo emergir as suas aspirações.

3. Procedimentos Possíveis para Análise de Necessidades de Formação

De acordo com Barbier e Lesne (1986), a selecção dos processos e instrumentos a utilizar na análise de necessidades não pode basear-se apenas em critérios técnicos, pois a expressão de necessidades implica que se tenha em linha de conta, para além dos instrumentos usados, condições metodológicas mais gerais.

As condições imprescindíveis para que os sujeitos expressem as suas reais necessidades devem ser garantidas, prevenindo assim, que a exposição das necessidades seja condicionada.

Contudo, é preciso entender que mesmo existindo uma grande variedade de métodos, técnicas e instrumentos, não existem modelos certos ou modelos errados. A opção por determinados modelos irá depender do âmbito do estudo, do conceito de necessidade

subjacente, do papel atribuído aos intervenientes no processo de identificação e de avaliação das necessidades, dos seus objectivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis, (Witkin, 1997, Pennington, 1985, Kaufman, 1997, cit. in Rodrigues, 1993).

Barbier e Lesne (1986), propõem três questões imprescindíveis na escolha dos instrumentos a utilizar na análise de necessidade: a primeira é o questionamento sobre os objectivos, se estes têm em conta a dimensão pessoal, organizacional e social; a segunda é sobre o tipo de informação recolhida se centra nos dados estruturais da população e do contexto, nas percepções e representações ou em juízos de valores; e, por fim, quais são os actores envolvidos na análise e quais os seus papéis, se são informantes privilegiados ou membros hierárquicos da organização.

No que respeita à educação D'Hainaut, (1977, cit. in Rodrigues e Esteves, 1993) considera três modelos do diagnóstico das necessidades:

1. O modelo de realização pessoal, caracterizado pela pesquisa externa dos obstáculos encontrados pelos indivíduos na realização dos seus objectivos.
2. O modelo da apreciação pessoal, baseado na apreciação pessoal das próprias necessidades.
3. O modelo da discrepância, cuja meta é evidenciar a discrepância entre o estado actual e o estado desejável.

Cada um dos modelos referidos estabelece uma articulação preferencial com diferentes orientações da política educativa (Rodrigues, 1999).

Os estudos de necessidades de uma população diferem muito entre si nos objectivos, na extensão e no desenho do estudo, pois as diferentes abordagens e modelos partem de pressupostos teóricos muito variados que têm por base diferentes valores e orientações (idem, p.32).

Neste sentido, a selecção de métodos e de procedimentos para levar a cabo a análise de necessidades não é uma mera escolha técnica. É necessário conceber a análise de necessidades como uma prática globalmente planeada, de modo que as decisões não

sejam tomadas de forma linear e sequencial, mas de forma sistémica, em que se torna pertinente considerar simultaneamente todos os vectores (Esteves e Rodrigues, 1993).

Segundo Pennington, (1985 cit. in Estrela, Madureira e Leite, 1999) as técnicas utilizadas na análise de necessidades podem corresponder a uma natureza formal, dentre elas a análise de relatórios, publicações, dados estatísticos, observação e os resultados de testes estandardizados e uma natureza compreensiva, que em educação é mais frequente, recorrendo às entrevistas e aos inquéritos.

A análise de necessidades requer o desenvolvimento de instrumentos que permitam obter dados que possibilitem a interpretação da informação recolhida, tanto da situação actual, como da situação desejada. Estes instrumentos devem ser construídos à medida, tendo em conta as características específicas do público-alvo e de cada um dos níveis de análise: da organização, do posto de trabalho e das expectativas e necessidades sentidas por cada um dos visados, relativos aquilo que se pretende medir: os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos. Há um conjunto de métodos que permitem fazer esta recolha, cada um com as suas vantagens e limitações. (Estrela, Madureira e Leite, 1999).

As técnicas de recolha de informação utilizadas para análise de necessidades em educação podem ser caracterizadas pela sua natureza formal e compreensiva (Pennington, 1985, cit. in Estrela, Madureira e Leite, 1999). As técnicas de natureza formal, indicadas pelo mesmo autor são: a análise de relatórios e/ou publicações relevantes; a análise de dados estatísticos, a observação e os testes estandardizados. Para as de natureza compreensiva são utilizadas as técnicas de focus groups, os questionários e as entrevistas (idem, p.30).

De acordo com vários autores a técnica mais utilizada em estudo de análise de necessidade de formação é o questionário. Este é utilizado em estudos extensivos marcados pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas, o que constitui uma grande vantagem, pois recorre-se do tratamento estatístico da informação (Afonso, 2005).

Segundo o mesmo autor, o objectivo central da técnica do questionário consiste em transformar a informação obtida dos participantes em dados pré-formatados, facultando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.

A técnica do questionário pode também assumir uma desvantagem, no que respeita ao aprofundamento das ideias, pois uma vez que não há diálogo torna-se difícil identificar as necessidades latentes e inconscientes dos sujeitos, podendo-se ficar apenas por questões superficiais (Estrela, Madureira e Leite, 1999).

Como já referido, a entrevista é também uma técnica de recolha de informação na análise de necessidades, todavia a sua aplicação requer uma população menor, tendo em conta o tempo para o tratamento dos dados.

A entrevista nas suas diversas formas é pertinente quando se pretende a revelação de sentimentos, a determinação de causas e a descoberta de soluções (idem p. 30). Esta pode ser conjugada com outras técnicas, servindo como complemento de informações recolhidas pelos questionários, escalas de avaliação ou estudar casos específicos como as biografias. Constitui-se como uma vantagem desta técnica uma maior profundidade na recolha de dados, fornecendo informação mais rica e detalhada, facilitando a expressão espontânea de sentimentos, uma vez que a própria expressão das necessidades nem sempre é consciente (ibidem, 31).

4. Contributos da Análise de Necessidades na Formação de Professores

Pensar em análise de necessidades tendo em vista toda a complexidade que envolve a definição do conceito de necessidade é um desafio que se coloca no âmbito das finalidades e políticas educativas, para que esta prática não se limite apenas em estratégias de validação de programas ou de legitimação de referentes das entidades formadoras, traduzindo-se num mecanismo de controlo (Estrela, Madureira e Leite 1999).

A análise de necessidades em educação surge como um instrumento de recolha de informação e pode ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação (Rodrigues, 2006). Esta análise pode centrar-se no formando, visando “abrir horizontes” para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, dos seus problemas, interesses e motivações. E/ou centrar-se no formador que procura, sobretudo, a eficácia da formação através do

ajustamento entre a formação esperada pelos formandos e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora (Rodrigues e Esteves, 1993).

Na formação de professores a análise de necessidades afirma-se como instrumento fundamental no quadro da planificação e da tomada de decisão (Mckillip, 1987; Stufflebeam, 1985 cit. in Rodrigues e Esteves, 1993). Segundo os mesmos autores, estas são capazes de produzir objectivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as actividades de formação, fugindo à ambiguidade, respondendo às exigências sociais e buscando procedimentos ajustados à avaliação (idem, p.20).

Neste processo o importante é reunir informações que sejam úteis ao conhecimento das reais necessidades de uma população, diminuindo assim, o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito.

De acordo com Mckillip (1987 cit. in Rodrigues e Esteves, 1993), tem-se verificado haver uma relação positiva entre a eficácia da própria formação e a satisfação que ela proporciona aos formandos.

Rodrigues e Esteves (1993) consideram duas perspectivas, sobre análise de necessidades na formação docente. A primeira mais tecnocrata, defendendo a adaptação dos indivíduos às necessidades sociais e a segunda mais humanística, defendendo a adaptação da formação às aspirações pessoais e às necessidades dos formandos.

No primeiro caso, existe um ajustamento entre a “procura” e a “oferta” de formação, onde a análise de necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, as dificuldades da população a formar, para garantir o ajustamento entre programa – formador – formando (esta ordem não é arbitrária). Aqui a análise de necessidades desempenha uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Nesta concepção é importante que os formandos sejam ouvidos e que através da recolha das representações e das percepções dos formandos, o formador aproprie-se de um conhecimento que lhe permitirá definir os objectivos mais pertinentes para a formação.

No segundo caso, há um ajustamento da “oferta” à “procura” de formação. Trata-se de fazer coincidir a formação dada com a formação desejada; este ajustamento é inspirado nas pedagogias centradas na pessoa: defende a participação do formando no processo

formativo desde a sua concepção; faz uso da motivação intrínseca, através do envolvimento dos formandos na detecção e análise dos seus interesses, problemas e aspirações. Aqui a expressão de necessidades não tem que se realizar obrigatoriamente antes da formação, até porque esta tem como objectivo despertar novas necessidades (Beau, 1976 cit. in Rodrigues e Esteves, 1993).

5. Diferentes Concepções de Formação Contínua de Professores

Se é verdade que a identificação de necessidades de formação é uma mais-valia para a planificação da formação, é também verdade afirmar que a formação contínua dos professores contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesta perspectiva os modelos de formação de professores proporcionam as orientações para a construção dos diversos contextos de formação e da identidade profissional dos formandos (Marques, 2004, p.10).

Segundo o mesmo autor, a formação contínua de professores deve estar estreitamente envolvida com a gestão escolar, as práticas pedagógicas e as necessidades dos professores, (idem, p. 10). Estas dimensões estão intimamente ligadas e concorrem para um bem comum: o desenvolvimento e a qualidade do ensino.

Marques (2004, pp. 10-13) apresenta três tipos principais de formação contínua que são desenvolvidas pelos centros de formações em Portugal:

A *formação voluntarista* tem origem nas escolas e não numa instituição e visa apoiar os projectos apresentados pelas escolas. Neste caso, os centros de formações contribuem apenas na concepção e design final desses projectos e no apoio logístico necessário a sua formação.

A *formação adaptativa* decorre de projectos oficiais de inovação educacional, tais como os currículos, as metodologias de ensino ou a avaliação dos alunos. Esta formação diz respeito às mudanças marcantes nos contextos de trabalho nas escolas, ao nível científico-tecnológico e do reconhecimento de certas necessidades dos professores.

A *formação preventiva* tem por objectivo a actualização regular dos conhecimentos e das competências necessárias a um desempenho adequado das funções escolares dos

professores. São acções de curta duração que visam a resolução de problemas pontuais que afectem os professores.

As diferentes lógicas de formação constituem diferentes modelos de formação com base nos quais se organizam as acções de formação contínua de professores. Neste sentido é importante referir também as modalidades de formação oferecidas pelas entidades formadoras: os cursos de formação, os círculos de estudos e oficinas de formação e os projectos de formação.

Os *cursos de formação* são os mais frequentados e consistem em acções centradas na transmissão de novos conhecimentos teórico e/ou práticos com o objectivo de desenvolver competências nos professores e, assim, dar respostas às expectativas ou necessidades do sistema de ensino.

Os *círculos de estudos e oficinas de formação* constituem uma modalidade que incentiva a reflexão e autoformação dos docentes através da prática da investigação e da inovação educacional. Visa uma mudança abrangente dos procedimentos escolares a partir do estudo mais aprofundado dos problemas e situações educativas.

Por último, os *projectos de formação* destinam-se a uma formação mais prática e relacionada com o contexto escolar e/ou da comunidade educativa (idem, p.12).

Pacheco & Flores (2000, pp. 129-130) apresentam quatro modelos ou paradigmas de formação contínua de professores propostos por Eraut (1987):

O *paradigma da deficiência* considera que a desactualização da formação inicial e a falta de competências é, em grande medida, o problema da formação contínua dos professores. A formação oferecida não promove o desenvolvimento profissional, mas apenas repara as lacunas existentes nestas áreas prioritárias.

O *paradigma do crescimento*, assente na lógica de formação que valoriza a reflexão sobre a experiência pessoal e profissional do sujeito. Este paradigma é destinado ao aperfeiçoamento e a promoção do desenvolvimento profissional do professor nos seus diversos aspectos e nas suas dimensões. É um modelo que requer um espaço significativo de tempo e necessita de instrumentos e estratégias de formação adequadas.

O *paradigma da mudança* envolve um processo de negociação e de colaboração entre a escola e o indivíduo, aspecto fundamental para uma requalificação dos saberes e competências docente. Este processo estimula a implementação de inovações no contexto da prática profissional docente e contribui para o desenvolvimento profissional.

O *paradigma da solução de problemas* perspectiva o espaço escolar como gerador de conflitos e problemas, sendo que as soluções mais profícuas são encontradas pelos professores, dado o seu conhecimento e inserção neste espaço.

Para Schön (1992, p.83), o *paradigma da formação reflexiva* é uma grande contribuição para a formação contínua dos professores, na medida em que centra a sua atenção na reflexão dos professores sobre a sua prática profissional. Isto é, o professor reflecte sobre uma situação educativa, e, simultaneamente, procura compreender a razão desta situação. Este processo permite que o professor pense no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na atribuição de outros sentidos.

Dessa forma, o reconhecimento das características que são próprias da prática lectiva e do questionamento profundo e criterioso desta prática, pode conduzir à transformação e melhoria na maneira como o professor ensina (Marques, 2004, pp.17-18).

Esta prática reflexiva defendida por Schön (1992) e Marques (2004) engloba diferentes modalidades de formação, no entanto os autores destacam: a *investigação-acção*, como opção mais autónoma e dinâmica, uma vez que visa melhorar o ensino através do desenvolvimento de um projecto dirigido pelo próprio formando para tentar compreender ou resolver determinada situação ou problema; e a *supervisão* que por sua vez, centra-se na observação, na análise e na reflexão sobre a própria prática pedagógica e sobre a prática dos colegas, no sentido de promover uma dinâmica entre reflexão, colaboração e acção.

Zeichner (1983, pp.3-7) apresenta quatro concepções alternativas na formação de professores, que em si apresentam um conjunto de pressupostos comuns, mas que se distinguem pelos seus objectivos básicos.

A *Formação comportamentalista de professores* baseia-se nos fundamentos de uma epistemologia positivista e numa psicologia comportamentalista que enfatiza o

desenvolvimento de técnicas específicas e observáveis. Este modelo tem como máxima “o saber e o transmitir”, pelo que vê o saber como exterior ao formando, sendo este um receptor passivo em relação ao conhecimento profissional;

A Formação tradicional-artesanal de professores baseia-se na concepção do ensino como uma arte e dos professores como artífices. O processo de aprendizagem é em grande parte construído por tentativa e erro e pode ser fundamentado através da sabedoria de praticantes experientes. O grande problema nesta perspectiva é que os professores não adquirem consciência do que constitui uma boa prática. Neste modelo, o formando também é um receptor passivo em relação ao conhecimento e não tem um papel preponderante na determinação dos conteúdos e orientação dos seus programas de formação.

A Formação personalista de professores assenta nos princípios de uma formação humanística, defende que o conteúdo programático da formação deve ser baseado nas necessidades e preocupações percebidas pelos professores. Este modelo procura fomentar a maturidade psicológica dos professores, dando mais ênfase à reorganização das suas percepções e convicções do que ao domínio dos comportamentos específicos, capacidades e conhecimentos dos conteúdos. É um paradigma semelhante aos pressupostos da formação de adultos, uma vez que a formação favorece as aprendizagens significativas e considera o formando um agente activo da sua própria formação.

A Formação de professores baseada em pesquisa dá prioridade ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais se processa. O pressuposto subjacente a esta abordagem é o de que as competências de ensino deverão ser altamente valorizadas não como fim em si, mas sim como um meio para atingir os fins desejados. Este modelo encara o professor como agente activo da sua formação, e, afirma que quanto mais consciente o professor estiver das origens e consequências das suas acções e das realidades que as podem constranger, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar quer as acções quer os constrangimentos.

Todas estas concepções de formação trazem consigo ideais de sociedade e do sistema educativo que se deseja alcançar, ao mesmo tempo que exprimem estratégias de formação e representações sobre os papéis dos professores distintas.

Como afirma Zeichner, (1983, p.3), “um paradigma de formação de professores poderá ser considerado como uma matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objectivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação”.

6. Modelos de Formação de Professores Segundo o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores - Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro

Para reforçar a autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, e, no sentido de construir uma escola democrática e de qualidade, o Decreto-Lei nº207/96 assume-se como um *contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino* (p.3879).

No que toca a esta formação contínua, esta lei visa valorizar as práticas pedagógicas dos educadores e professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino, dando relevância a um modelo de formação centrada na escola e nos projectos que aí são desenvolvidos.

Neste sentido, pressupõe-se então que as escolas são vistas como organizações aprendentes, onde existem comunidades de professores aprendentes que se apoiam mutuamente no desenvolvimento da sua profissão (Eisensmidt, 2007, p.3).

As finalidades desta formação visam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, estimulando os processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática.

As acções de formação contínua podem ser organizadas por qualquer das entidades formadoras acreditadas nos termos do presente diploma, nomeadamente as instituições de ensino superior, os centros de formação das associações de escolas, os centros de

formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços da administração central ou regional de educação.

Estas acções de formação servem para efeito de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente, isto quando, à data da sua realização, os formandos se encontrem já inseridos nesta carreira.

Ainda segundo este diploma as áreas e modalidades de formação contínua incidem, nomeadamente, sobre:

- As ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
- As ciências da educação;
- A prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
- A formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.

As modalidades de formação contempladas neste diploma são: os cursos de formação, os módulos de formação, a frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior, os seminários, as oficinas de formação, os estágios, os projectos e os círculos de estudos.

“Quase todas as sociedades – a menos que uma delas seja uma pequena e muito simples tribo indígena - criam, transformam e preservam unidades sociais, ou instituições dedicadas especialmente a experiências mais motivadas e mais sistemáticas do ensinar-e-aprender (Ferraro Júnior).”

CAPÍTULO II – INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO E ESTÁGIO

1. Caracterização da Instituição

1.1 - Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas - CRAPO

O Centro de Recursos e Animação Pedagógica enquadra-se num dos projectos do Sector de Dinamização de Projectos Sócio-educativos que integra a Divisão de Projectos Sócio-educativos do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Odivelas (CMO).



Figura 2. *Posição hierárquica do CRAPO*

Este Centro surge como espaço privilegiado de complementaridade pedagógica e constitui um recurso educativo fundamental ao nível da qualificação das práticas pedagógicas e das aprendizagens, enquanto espaço de partilha de experiências. Destina-se prioritariamente aos agentes educativos. A actividade do CRAPO recai na oferta de recursos pedagógicos com especificidade temática, abrindo portas para um espaço de encontro, de oficinas didácticas e pedagógicas de construção de saberes e de divulgação de práticas educativas, estando sob a coordenação de duas técnicas.

O CRAPO está em funcionamento desde o ano 2000 e conta com a colaboração de entidades públicas e privadas para a realização das suas actividades. Tem como finalidade desenvolver um trabalho de informação e formação junto à comunidade educativa (docentes de todos os graus de ensino, educadores, auxiliares de acção educativa, monitores de Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL) e de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), alunos da Universidade Sénior e estudantes da área da educação), proporcionando oportunidades de intercâmbio de

projectos e de práticas pedagógicas inovadoras no âmbito da Educação para a Cidadania, respondendo a necessidades de qualificação expressas por estes actores.

Os objectivos específicos do CRAPO são:

- Aprofundar o sentimento de pertença a uma comunidade educativa dinâmica e exigente;
- Promover o sucesso educativo;
- Facilitar a consolidação da relação entre escolas e a comunidade;
- Proporcionar uma maior visibilidade externa do trabalho realizado pelos agentes educativos locais;
- Organizar e disponibilizar informação e orientação técnica sobre as diversas áreas;
- Promover o diálogo e a partilha de experiências educativas;
- Estimular a utilização selectiva da informação, num processo dinâmico de colaboração e aprendizagem ao longo da vida;
- Contribuir para o redimensionamento das práticas locais para o espaço europeu.

A instituição está localizada no Centro de Exposições de Odivelas, com dois núcleos de serviços: o *núcleo de formação* que promove e organiza acções de sensibilização, seminários, conferências, oficinas e colóquios; e o *núcleo de documentação* que disponibiliza toda a documentação impressa e audiovisual para que todos os utilizadores possam consultar bibliografias, jogos pedagógicos, dossiers temáticos e base de dados. Este núcleo faz também a divulgação e oferta de documentação produzida pelas instituições locais, escolas com projectos escolares e serviços e organizações de âmbito local, nacional e internacional.

As acções de sensibilização promovidas pelo CRAPO não têm como objectivo substituir a formação contínua dos professores/educadores, uma vez que a esta entidade não compete tal tarefa. As formações de curta duração não atribuem créditos para progressão de carreira, no entanto, contribuem significativamente para a melhoria das competências sociais e pessoais, bem como para a melhoria das práticas pedagógicas. O trabalho desenvolvido com os docentes e educadores contribui também para a promoção da educação, da cidadania e do desenvolvimento. O CRAPO identifica a escola como

um local privilegiado de desenvolvimento e identifica os agentes educativos como recursos humanos importantes para a implementação de projectos e construção de processos de desenvolvimento local.

2. Projecto de Estágio: Análise de necessidades de formação como estratégia de planificação da formação contínua de professores

Na sequência da entrevista realizada, no âmbito da proposta de estágio, as coordenadoras do CRAPO expuseram os objectivos de trabalho e as áreas de actividades que o centro desenvolve. Assim pude identificar a área em me que poderia debruçar, tendo em vista o projecto de estágio.

No seguimento da conversa, uma das coordenadoras enunciou que um dos grandes objectivos do Centro é a dinamização do espaço de formação. Reconheceu que têm tido algumas dificuldades nessa área, uma vez que a formação oferecida pelo CRAPO não é acreditada, o que não mobiliza muito os participantes. Os docentes que participaram nas formações já realizadas são aqueles que realmente têm interesse pelas áreas transversais à educação. Por isso, afirmam ser muito importante conhecer quais os temas e modalidades de formação que os docentes privilegiam quando procuram formação, para que, deste modo, possam actuar de acordo com os temas de interesses dos docentes.

Neste sentido, surge então a proposta das Técnicas do Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas e da Chefe de Divisão de Desenvolvimento Socioeducativo para que o estágio constituísse a realização de um trabalho de identificação de necessidades de formação junto aos professores do Concelho, tendo em vista a dinamização do espaço de formação do CRAPO e o planeamento de acções mais adequados à comunidade educativa.

Foi-me igualmente proposto que participasse na construção de um dispositivo de avaliação para as acções do CRAPO, na realização de *workshops*, oficinas e acções de sensibilização em áreas específicas e transversais da educação e na divulgação e informação junto às escolas do Concelho sobre o trabalho realizado pelo CRAPO.

As áreas de intervenção identificadas foram:

- O diagnóstico de necessidade de formação – Identificação junto ao público-alvo das necessidades de formação;
- A construção de um dispositivo de avaliação para as acções do CRAPO;
- A dinamização da formação no local (espaço de formação) – Realização de *workshops* e oficinas;
- A divulgação e sensibilização do trabalho realizado pelo CRAPO – junto às escolas, CATLs, etc.

Todas as áreas identificadas surgiram do diálogo das coordenadoras do centro, que expuseram um pouco os “assuntos que as incomodam”.

Posteriormente, a minha orientadora de estágio do CRAPO propôs formalmente que me dedicasse ao trabalho de análise de necessidade de formação dos professores dos níveis de jardim-de-infância ao ensino secundário do Concelho de Odivelas.

Considerando um projecto ousado, dadas as características do trabalho de estágio, a dimensão da população a estudar e o tempo de intervenção no local, propus à coordenação do CRAPO que os inquéritos decorressem *online* para facilitar o acesso a informação. A divulgação do trabalho a ser desenvolvido também ficou ao cargo da coordenação do CRAPO.

Assim, o meu projecto de estágio surge de um ajustamento das necessidades da instituição e da exequibilidade do trabalho a ser realizado por mim, enquanto estagiária.

3. Objectivos

Considerando as expectativas da instituição e a conclusão do mestrado, este trabalho tem como finalidade:

- Recolher informações que permitam caracterizar os professores quanto às suas necessidades de formação;

Os objectivos específicos deste projecto são:

- Construir um quadro de identificação e categorização de necessidades de formação que sirva de base para a planificação do trabalho realizado pelo CRAPO;
- Facultar dados que permitam a diversificação das temáticas nas acções, bem como o seu formato, de forma a contemplar os professores dos diferentes níveis de ensino;
- Possibilitar que os dados do processo e os resultados sirvam como ponto de discussão nas sessões de partilha de experiências entre professores.

“Existem muitos modelos de análise de necessidades, servidos por uma grande variedade de métodos, técnicas e instrumentos, no entanto, não há modelos certos e modelos errados, a opção por um modelo irá depender do âmbito do estudo, dos seus objectivos e dos recursos humanos e materiais disponíveis (Esteves e Rodrigues).”

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve pormenorizadamente as opções metodológicas adoptadas para a realização deste trabalho, prossegue com a descrição do estudo, as técnicas de recolha de dados e a descrição dos instrumentos utilizados, a recolha e o tratamento de dados, bem como a caracterização da amostra.

1. Opções Metodológicas

A escolha da metodologia a ser seguida no diagnóstico de necessidades de formação dos professores que pareceu-me mais apropriada ao contexto do meu projecto de estágio foi o *survey*. Esta metodologia é uma das estratégias mais utilizadas na investigação em educação e que tem como finalidade a *análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo, e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade* (Afonso, 2005, pp.62-63).

O *survey* foi a estratégia mais adequada dada a dimensão do universo de estudo, o qual foi constituído por 1.892 docentes de todos os níveis do sistema público de ensino do Concelho de Odivelas.

Segundo Pinsonneault e Kraemer (1993 cit. in Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola, 2000, p.105), a pesquisa *survey pode ser descrita também como a obtenção de dados ou informações sobre características, acções ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário*.

Neste sentido, as técnicas e instrumentos de recolha de dados mais adequados ao estudo tiveram um cariz quantitativo, para que fosse exequível abranger a população-alvo.

Para isto, optou-se por utilizar o inquérito por questionário, no sentido de conseguir recolher o maior número de opiniões acerca das necessidades de formação. A escolha da estratégia de aplicação do inquérito por via de uma plataforma *online* teve em consideração o custo, o tempo e, também, a abrangência de forma a garantir uma taxa de resposta aceitável para o estudo.

As principais características do método de pesquisa *survey* são a produção de descrições quantitativas de uma população e o uso de um instrumento predefinido (idem, p. 105).

Segundo os mesmos autores, a pesquisa *survey* é classificada quanto ao seu propósito como uma metodologia descritiva, uma vez que busca *identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões que estão manifestos em uma população* (ibidem p. 106). Sendo assim, este estudo teve como intenção a descrição e a identificação das necessidades de formação dos docentes.

2. Descrição do Estudo

O estudo teve por objectivo proceder ao diagnóstico das necessidades de formação dos docentes do ensino público do Concelho de Odivelas, solicitado pelo Centro de Recursos e Animação pedagógica - Divisão de Educação da Câmara Municipal de Odivelas no âmbito do Projecto de Estágio do Mestrado.

Para tal, foi requerida autorização à Divisão de Educação, das escolas, bem como dos professores do Concelho (Anexo1) para realizar a investigação, tendo o cuidado de salvaguardar os interesses e direitos de todos os intervenientes. Foi também solicitado o “consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan e Biklen, 1994: 75) para a utilização dos dados na investigação.

Pretendeu-se, caracterizar os docentes quanto as suas necessidades de formação, no sentido de dar pistas ao planeamento das actividades desenvolvidas pelo Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas.

3. O Questionário

A técnica de recolha de dados utilizada neste trabalho foi o inquérito por questionário, que tem como objectivo principal a *conversão das informações obtidas dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados*, (Afonso 2005, p. 101).

O desafio neste estudo foi construir um questionário que se adequasse ao tipo de informação necessária para que fosse realizada a análise de necessidades de formação dos professores, uma vez que não existe um modelo consensual, testado e válido nesta área de investigação. Houve sempre o cuidado de construir perguntas abrangentes, que fizessem parte da realidade e que fossem comuns ao docentes, visto tratar-se de professores de diferentes níveis de ensino.

Sendo assim, a construção do questionário teve em consideração alguns pressupostos que dizem respeito ao quadro legal e ao quadro teórico da formação docente identificados no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 207/96), no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 15/07), na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86), no Referencial de Competências proposto por Perrenoud, (2000), no inquérito realizado por Santos (2009) aos Professores dos Centros de Novas Oportunidades e nas questões da análise de necessidades propostas por e Rodrigues e Esteves, (1993), Estrela, Madureira e Leite, (1999), e Gonçalves, (2009).

O questionário foi concebido de forma a responder a cinco dimensões analíticas representadas no quadro 1.

Posicionamento face à profissão	Metodologias de ensino	Representação da formação	Competências profissionais	Modalidades de formação
- <i>Definição de professor</i> - <i>Escolha da profissão</i>	- <i>Activas</i> - <i>Expositiva</i> - <i>Conjugação de vários métodos</i>	- <i>Utilidade da formação</i> - <i>Motivação para procurar a formação</i>	- <i>Planificação</i> - <i>Estratégias de ensino</i> - <i>Desenvolvimento profissional</i> - <i>Prática pedagógica</i> - <i>Avaliação</i>	- <i>Prática</i> - <i>Teórica</i> - <i>Reflexiva</i>

Quadro 1. *Dimensões de análise do inquérito por questionário*

A separação das perguntas nestas dimensões de análise ajudou a testar adequadamente as hipóteses da investigação (Hill, 2009, p. 83). Assim, para medir as variáveis da primeira dimensão foram utilizadas as questões do tipo lista de selecção (*Dropdown*), e para as variáveis das demais dimensões foram utilizadas as escalas de medida (do tipo escala de Lickert).

A primeira dimensão de análise incide sobre o *posicionamento face à profissão*, onde foram construídas duas questões que dessem pistas sobre as representações que os professores têm da sua profissão. Isto é, às indagações sobre a profissão docente residem, entre outras, em duas perguntas chaves: “O que é ser professor?” (Roldão, 2008) e “Qual a motivação para a profissão?” (Silva, 1997). Assuntos que não se encerram em si mesmo, mas que apontam para uma construção histórico-social em permanente evolução, uma vez que os conceitos em educação não são *standards* nem lineares (Roldão, 2008).

A segunda dimensão corresponde às *metodologias de ensino* e permite-nos identificar os métodos de ensino utilizados no contexto lectivo pelos docentes. Esta dimensão é composta por três variáveis: *utilizo a conjugação de vários métodos, utilizo as metodologias activas e utilizo as metodologias expositivas*, dispostas numa escala de medida, que nos permite caracterizar os inqueridos quanto a frequência de utilização das mesmas.

A terceira dimensão de análise versa sobre a *representação da formação* e é composta pelas variáveis: *a) utilidade da formação* e *b) motivação para procurar a formação*, dispostas numa escala de medida que nos ajuda a conhecer qual a utilidade das acções de formação que os docentes já frequentaram e o que os motivam a procurar novas acções de formação.

A quarta dimensão de análise incide sobre as *competências profissionais*, sendo constituída por 47 variáveis, dispostas numa escala de medida que nos permite identificar o grau de dificuldade sentido pelos docentes para mobilizar um conjunto de competências profissionais.

A quinta dimensão de análise incorre sobre as *modalidades de formação*, composta por oito variáveis, igualmente dispostas numa escala de medida, pois pareceu-nos fazer

sentido conhecer o grau de interesse dos docentes nos diferentes moldes da formação contínua.

A primeira versão do inquérito foi sujeita à apreciação de outros investigadores do 1º ano do mestrado e doutoramento em Ciências da Educação na área de especialização em Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa numa sessão de discussão, organizada pela orientadora de estágio. A grande parte destes investigadores eram docentes, o que permitiu aprofundar a discussão sobre a adequação das questões, bem como das dimensões de análise, assegurando a fiabilidade e credibilidade do estudo.

Após esta fase foi realizada uma reestruturação do questionário, reagrupando as questões pelas dimensões de análise, eliminando perguntas pouco claras e construindo novas questões mais directas. A extensão e a clareza das perguntas para qualquer estudo é um ponto fulcral, e, para este em particular, pois a aplicação do inquérito não era presencial e sim *online*. Pois, como afirma Hill (2009), num inquérito por questionário *uma regra de ouro é a utilização de perguntas curtas, palavras e sintaxe simples*, mesmo que as vezes não seja possível evitar termos técnicos (p.96).

Nesta fase do trabalho foi feito um grande investimento na reestruturação do inquérito, voltei às questões teóricas e interroguei-me novamente sobre a pertinência e a relevância das perguntas, bem como a sua clareza. Foi um processo de questionamento e interrogação sobre o fim a atingir com cada pergunta. Foi uma tarefa difícil, pois tive que ter sempre presente os objectivos subjacentes a cada questão. Percebi, contudo, que uma boa construção do questionário ajudar-me-ia na análise e identificação das necessidades de formação

Com o intuito de assegurar uma maior credibilidade e fiabilidade no estudo, realizou-se um pré-teste a sete professores da EB2/3 Avelar Brotero, no dia 12 de Abril de 2011. Estes professores disponibilizaram-se a responder o inquérito e a comentá-lo de acordo com a sua dimensão, tempo de preenchimento, clareza, contextualização e adequação das perguntas. Segundo Hill (2009, p.69), o pré-teste *consiste na recolha de informação relevante para a investigação*.

O objectivo deste estudo preliminar foi verificar a relevância, clareza e compreensão das perguntas, ou seja, seleccionar as melhores perguntas para que fossem incluídas na

versão final do questionário e até mesmo formular novas perguntas e reformular as já existentes, eliminando assim perguntas desnecessárias (ibidem p.78).

Após o pré-teste foi feita uma nova reformulação, sobretudo ao nível da *sintaxe*, com a supervisão da minha orientadora. A versão final do questionário ficou finalmente pronta (Anexo 2). A fase seguinte foi construir a versão digital, para a qual foi utilizada a ferramenta *Spreadsheets* da tecnologia do *Google Docs*.

4. Aplicação do Questionário

A divulgação do questionário foi realizada por um *e-mail* oficial enviado pela Divisão de Educação da Câmara de Odivelas (Anexo 3), com indicações de preenchimento aos directores e coordenadores dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias, que por sua vez encaminharam aos docentes. O questionário ficou disponível no endereço <https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHdWalRqOHBrWFpyYXYzYjRWU0JNT0E6MQ>, tendo sido estipulado um prazo máximo de 30 dias para o seu preenchimento. Dos 1.892 educadores e professores do Concelho de Odivelas responderam ao questionário 125, o que corresponde a uma taxa de resposta de 7%.

Tendo em consideração o número de inquéritos respondidos, não pude deixar de tecer algumas considerações, sem querer ser conclusiva, acerca das razões pelas quais houve poucos preenchimentos.

A primeira hipótese que levanto diz respeito à forma de divulgação do questionário, mais formalizada e menos directa, envolvendo alguns intermediários no processo de divulgação da informação. A opção por seguir este procedimento deveu-se pelo facto de ser uma forma habitual de divulgação da informação que o Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas elege como veículo de comunicação com os professores. E, uma vez que o questionário foi preenchido à distância, o meio de divulgação neste caso, deve primar pela via de acesso rápido e directo, permitindo que cada professor aceda à informação do trabalho na sua caixa de correio electrónico.

A segunda hipótese que pode justificar o número de inquéritos preenchidos pode ter a ver com o período em que decorreu o estudo. Sendo o mês de Maio o mês que antecede

a época dos exames finais, os docentes podem ter tido menos disponibilidade para preencherem os inquéritos, tendo em vista o número de trabalhos que se acumulam na recta final do ano lectivo.

Neste sentido, para a recolha de um maior número de respostas é aconselhável a replicação do inquérito utilizando uma via mais directa de divulgação e realizar o estudo num outro período do ano lectivo.

5. Tratamento dos Dados

A análise estatística dos dados obtidos com o questionário foi elaborada recorrendo aos programas Microsoft Office Excel 2007 e PASW Statistic 18.

Primeiramente, realizou-se uma análise estatística descritiva dos itens através de tabelas de frequências para ter uma primeira visão da distribuição das respostas por itens (Anexo 4).

Posteriormente, e para compreender melhor a relação entre as hipóteses testadas, realizou-se o teste paramétrico *One Way Anova*, no entanto foi verificado que não existiam as condições de normalidade das distribuições nem a homogeneidade das variâncias para as questões 11 e 12 do questionário.

Foi realizado então os testes não paramétricos, uma vez que a amostra foi inferior a 200 casos, no sentido de constatar se as opiniões sobre o posicionamento face à profissão; as metodologias de ensino, a representação da formação e as necessidades de formação eram significativas.

Realizados os testes não paramétricos constatou-se que o nível de significância não nos permitiu assumir que os resultados tivessem significado estatístico, sendo o $p\text{-value} \leq \alpha$ (0,05).

Os dados são apresentados em tabelas e em gráficos de pie e de barras para uma leitura mais fácil dos resultados. Para as questões abertas procedeu-se à categorização de respostas e à análise de frequência, apresentadas também em quadros e gráficos.

6. Caracterização da Amostra

Como já referido anteriormente, a população-alvo foram os docentes do ensino público do Concelho de Odivelas. Os dados foram recolhidos durante o mês de Maio de 2011. O universo dos inquiridos correspondeu a um total de 1.892 docentes. A amostra conseguida correspondeu a 7% da população.

Esta amostra é constituída por 77% de indivíduos do sexo feminino e 23% de indivíduos do sexo masculino (Gráfico 1).

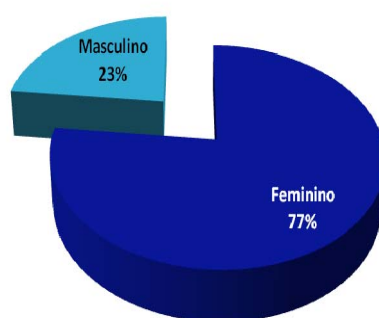


Gráfico 1. *Distribuição dos docentes por sexo*

A idade média dos respondentes é de 43 anos ($D.P. = 9.396$), variando entre os 23 e os 61 anos. Posteriormente, esta variável foi recodificada em cinco escalões: docentes com idades compreendidas entre 23 e 30 anos; entre 31 e 40 anos; entre 41 e 50 anos; entre 51 e 60 anos e com idade ≥ 61 anos (Gráfico 2).

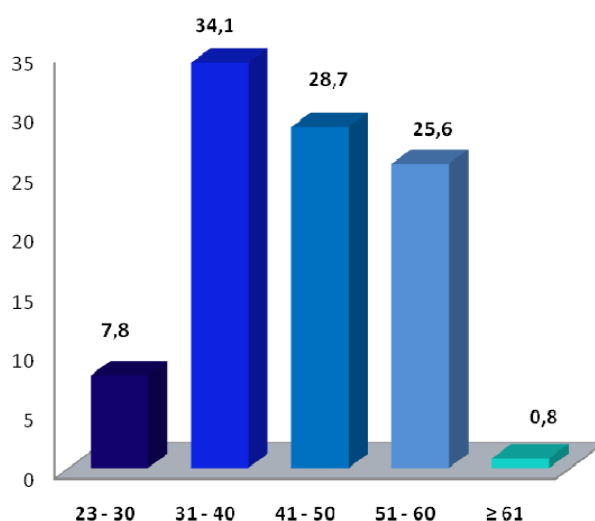


Gráfico 2. *Distribuição dos docentes por idade*

Esta recodificação tem por base a classificação feita por Gonçalves (2009), sobre as etapas da carreira docente, uma vez que há uma probabilidade significativa destas idades se relacionarem com os anos de experiência descritos pelo autor (figura 3). A análise dos dados permite-nos verificar que estamos perante uma população docente dotada de um capital experiencial considerável.

A maioria dos respondentes (72.9%) possui o grau académico ao nível da licenciatura, sendo que uma percentagem residual (12.4%) possui o curso de pós-graduação e o mestrado (Gráfico 3).

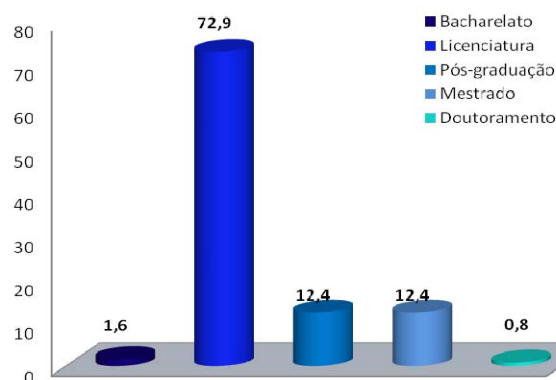


Gráfico 3. *Distribuição dos docentes por grau académico*

Quanto à distribuição dos docentes pelo nível de ensino que leccionam, verifica-se que 28.7% são professores do ensino secundário e 27.9% são professores do 1º Ciclo.

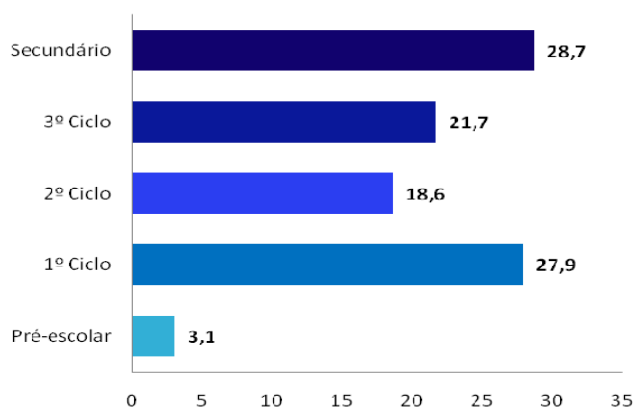


Gráfico 4. *Distribuição dos docentes pelo nível de ensino que lecciona*

Os docentes foram ainda questionados quanto aos anos de experiência (Gráfico 5). Para esta questão também foi utilizada a classificação feita por Gonçalves (2009), sobre as etapas da carreira docente que permitem caracterizar cada um dos respectivos “momentos”, “fases” ou “etapas” do percurso profissional dos professores.

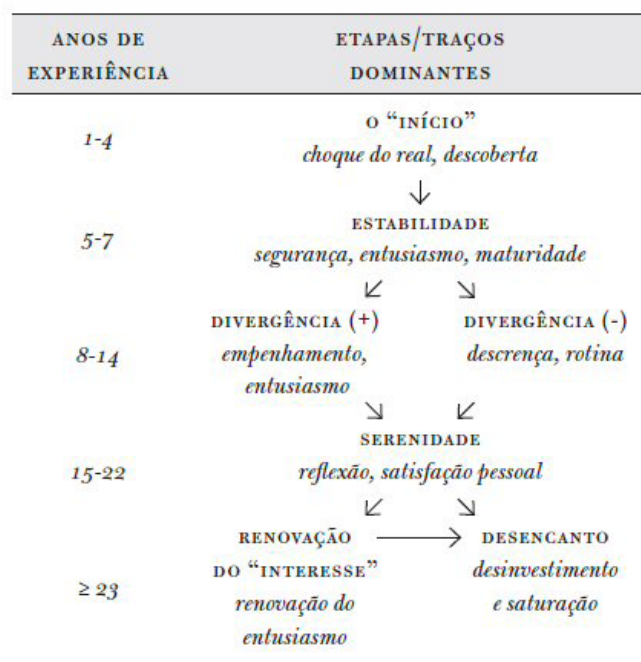


Figura 3. Etapas da carreira docente, classificação de Gonçalves, (2009).

A primeira fase situa-se entre o 1 e os 4 anos de experiência, período que autor classifica como o “início”. Ela é expressa por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, que advém do contacto com a realidade, que para muitos é caracterizado como o “choque do real e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional que ainda é algo idealizado.

A segunda fase é chamada de “estabilidade” e está compreendida entre os 5 e os 7 anos de experiência. Caracteriza-se pela postura de confiança, na medida em que os professores tomam consciência de que são capazes de gerir o processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase começa-se a vivenciar a satisfação pelo trabalho desenvolvido e o gosto pelo ensino.

A terceira fase, classificada pela “divergência”, vai dos 8 aos 14 anos de serviço. O autor refere que o “desequilíbrio” torna-se dominante, divergindo da fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional.

A quarta fase, classificada com a fase da “serenidade” situa-se entre os 15 e os 22 anos da carreira. Exprime-se por uma “acalmia” distendida, fruto de um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência.

A quinta e última fase, que o autor designa como “renovação do interesse” e o “desencanto em fim de carreira”, surge aproximadamente aos 23 anos de serviço, onde os percursos profissionais podem voltar a divergir entre a “renovação do interesse” ou “desencanto” (pp.25-26).

Segundo esta classificação, a maior parte dos inquiridos situam-se entre a 3ª e a 5ª fase, com relevância para os docentes com ≥ 23 anos de experiência (34.1%). Fica, contudo, por saber se estes professores se encontram numa fase de “renovação de interesse” ou de “desencanto”.

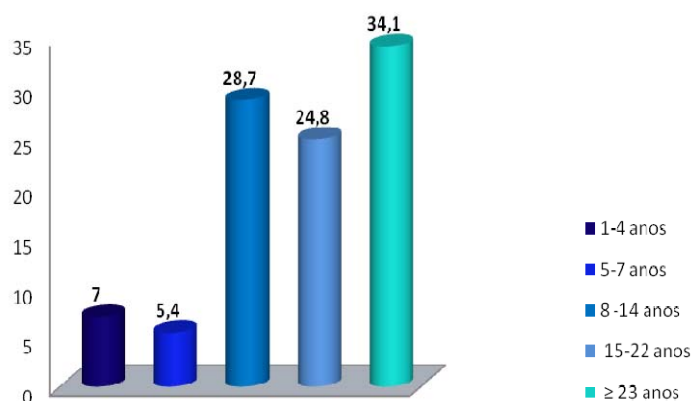


Gráfico 5. *Distribuição dos docentes por anos de experiência*

“O processo de profissionalização não é contudo linear nem unidireccional. Alternam na história dos professores desde o século XIX períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses e actores: «a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos de hesitações e de recuos” (Nóvoa, 1995).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Caracterização dos inquiridos quanto ao posicionamento face à profissão, às metodologias de ensino e à representação da formação

Na dimensão posicionamento face à profissão são apresentadas duas questões: A primeira questão diz respeito a *definição do que é ser professor*, entendida como uma reflexão necessária para a formação de professores. Segundo Marcelo, (2009) “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (p.11).

Posto isto, as respostas à pergunta: “Se tivesse de explicar a alguma pessoa o que é ser professor, falaria sobre?”, evidenciou que *a relação com os alunos* seria o assunto que fundamentaria a definição do que é ser professor com 70.5% das opiniões.

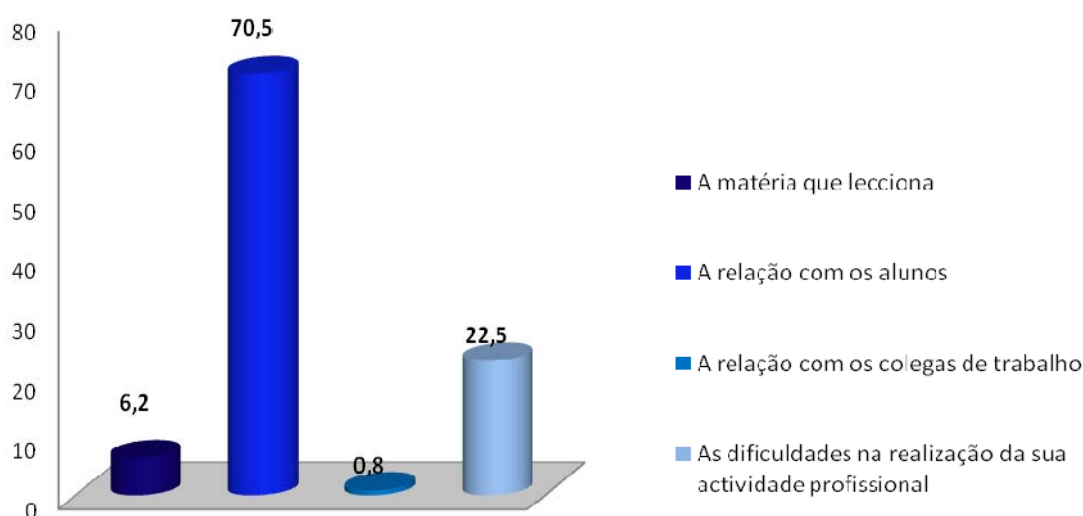


Gráfico 6. *Definição do que é ser professor*

A segunda questão apresentada incide sobre a *motivação para a escolha da profissão docente*, que segundo alguns estudos, parece estar vinculada ao facto dos docentes não conseguirem colocação em outros cursos, sendo a profissão docente uma segunda opção (Silva, 1997, p. 64).

No entanto, os dados apresentados no gráfico 7 mostram-nos que a escolha da profissão docente diz respeito ao *gosto por ensinar e a relação com as crianças/jovens* (64.3%), contrariando a tendência anteriormente referida.

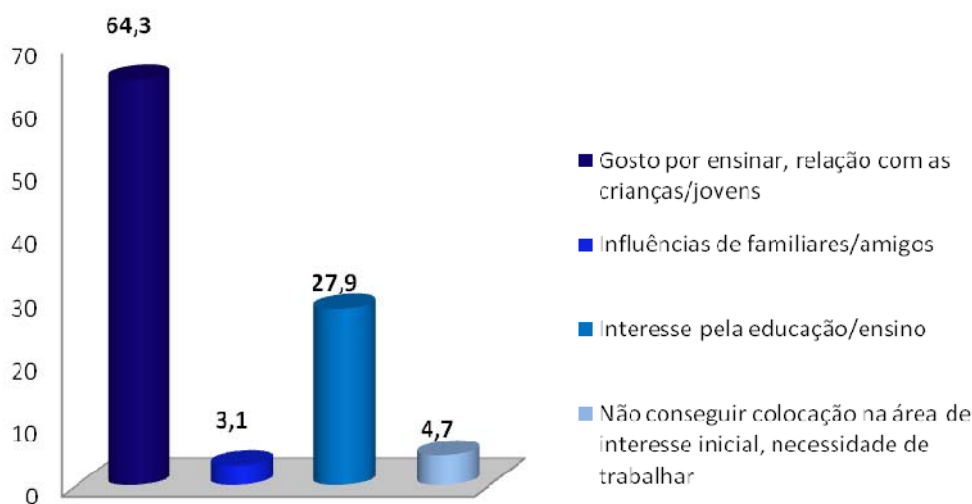


Gráfico 7. *Motivação para a escolha da profissão docente*

A partir dos dados acima é possível inferir que o posicionamento dos inqueridos sobre a sua profissão está relacionado com questões de ordem afectiva, distanciando-se de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo, que é a acção de ensinar (Rodrigues, 2001, Roldão, 2008).

Quase sempre os professores falam da sua profissão como se fosse uma função vocacional, que não possui critérios de objectividade científica para o exercício da mesma, onde ensinar é uma actividade artesanal a qual é impossível, em princípio, ser submetida a qualquer tipo de sistematização (Zeichner, 1983).

Tal representação pode ser compreendida, pelo facto do desenvolvimento da identidade profissional ocorrer no “terreno do intersubjectivo e caracterizar-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (Marcelo, 2009, p. 12). O autor afirma ainda que a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”

Esta construção da identidade profissional vai depender tanto da pessoa como do contexto. É influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos e não é única, mas

compõe-se de sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas, contribuindo para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e constitui-se como um factor importante para que este seja um bom professor (idem, p. 12).

Na dimensão *metodologias de ensino* (Quadro 2) foram apresentadas três variáveis no sentido de identificar a frequência de utilização de várias metodologias. Neste sentido, quando questionados sobre a utilização das metodologias de ensino, os professores afirmam que recorrem *a conjugação de vários métodos* para a realização do seu trabalho (4.9). É possível ainda verificar que a metodologia menos utilizada pelos professores é a *metodologia expositiva* (3.3).

DADOS ESTATÍSTICOS ORDENADOS ATRAVÉS DA MÉDIA			
Itens do questionário	Metodologia de ensino	Média	D.P.
9.1	Utilizo a conjugação de vários métodos	4.9	0.947
9.2	Utilizo as metodologias activas	4.7	0.953
9.3	Utilizo as metodologias expositivas	3.3	1.204

Quadro 2. *Utilização das metodologias de ensino*

Estando na ordem do dia o apelo à adopção de métodos inovadores, como suporte de uma aprendizagem que não se limite à reprodução de conhecimentos, é importante reflectirmos sobre a utilização dos métodos de ensino em sala de aula e a apropriação destes para os docentes.

O papel da metodologia de ensino é apresentar roteiros para diferentes situações didácticas, conforme a corrente pedagógica adoptada pelo professor/instituição, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos propostos e/ou apresente as suas pesquisas e demais actividades pedagógicas (Mello, 2007, p.1).

Deste modo, nas práticas pedagógicas docentes cabem a utilização de variados métodos de ensino e, o factor eficácia irá depender em grande parte, também, das competências pedagógicas que estes revelam, do modo como faz a sua planificação e gestão da aula (Gonçalves, 2008, p. 11).

Na dimensão *representação da formação* são apresentadas duas questões relativamente à utilidade da formação e à motivação para procurar a formação. De acordo com o quadro 3, as acções de formação que os professores já frequentaram serviram para *trocar experiências* (4.7), e não tanto para *adquirir conhecimentos* (3.8).

DADOS ESTATÍSTICOS ORDENADOS ATRAVÉS DA MÉDIA			
Itens do questionário	Utilidade da formação	Média	D.P.
10.2	As acções de formação que já frequentei serviram para trocar experiências	4.7	1.082
10.4	As acções de formação que já frequentei serviram para melhorar o desempenho profissional	4.6	1.151
10.6	As acções de formação que já frequentei serviram para saber aplicar novas metodologias/estratégias	4.6	1.032
10.10	As acções de formação que já frequentei serviram para adquirir conhecimentos	3.8	1.251

Quadro 3. *Utilidade da formação*

Quanto à *motivação para procurar a formação*, os dados apresentados (Quadro 4) mostram-nos que *a aquisição de conhecimentos e competências* são factores de maior motivação (5.1). Os dados revelam ainda que o factor menos motivante na procura da formação é a progressão da carreira (3.8).

DADOS ESTATÍSTICOS ORDENADOS ATRAVÉS DA MÉDIA			
Itens do questionário	Motivação para procurar a formação	Média	D.P.
10.1	Frequento as acções de formação para adquirir conhecimentos	5.1	1.050
10.5	Frequento as acções de formação para adquirir competências	5.1	1.007
10.7	Frequento as acções de formação para aperfeiçoar a prática profissional	5.0	1.053
10.3	Frequento as acções de formação para progredir na carreira	3.8	1.467

Quadro 4. *Motivação para procurar a formação*

A partir dos dados apresentados acima, podemos inferir que o factor da motivação para a formação não acompanha a utilidade da formação recebida, uma vez que as motivações dos professores na procura da formação é a aquisição de conhecimentos e competências, no entanto, as acções que já frequentaram serviram para trocar experiências (Quadro 5).

DADOS ESTATÍSTICOS ORDENADOS ATRAVÉS DA MÉDIA			
Itens do questionário	Representação da formação	Média	D.P.
10.1	Frequento as acções de formação para adquirir conhecimentos	5.1	1.050
10.2	As acções de formação que já frequentei serviram para trocar experiências	4.7	1.082

Quadro 5. *Representação da formação*

Segundo Estrela (2001, pp.34-35), em Portugal não existem muitos estudos empíricos sobre as representações da formação docente, no entanto, a autora toma como referência o trabalho de avaliação da formação contínua e identifica, na maioria dos casos, que existe um discurso bastante estereotipado indicando que a motivação para a formação está relacionada com a obtenção de créditos e a actualização de conhecimentos. Em outros casos os professores afirmam não ter sido pelos créditos que frequentam as formações, mas não dão pistas sobre o que os motivou. Isto mostra-nos que os dados obtidos neste trabalho e os estudos realizados nesta matéria confirmam a aquisição de conhecimentos como a maior motivação para a formação, mesmo não se verificando que tais formações foram úteis para adquirir conhecimentos (Quadro 5). Contrariamente, a frequência nas acções de formação para progredir na carreira, não constitui aqui um factor de maior motivação (Quadro 4).

Relativamente à dimensão de análise das *competências profissionais*, sabemos que estas constituem um importante objecto de investigação na área da formação de professores. Segundo Le Boterf, (2003, p.38) o profissional tem que “saber agir com pertinência, mobilizar saberes e conhecimentos em contexto profissional, integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogéneos, transpor, aprender, aprender a aprender e envolver-

se”. Perrenoud (2000, p.12), enuncia um conjunto de competências profissionais para o ensino, referenciado pela Comissão de Formação do Ensino Primário de Genebra³. Este referencial tem orientado o planeamento da formação contínua de professores, tornando-a coerente com as renovações em andamento no sistema educativo.

Deste modo constituiu-se imprescindível identificar as dificuldades sentidas pelos docentes para mobilizar tais competências, ainda que, de um modo geral, os inquiridos revelam graus de dificuldades bastante reduzidos, na sua mobilização.

Os dados aqui apresentados são enunciados a partir das médias das respostas, consoante o grau de dificuldade atribuído a cada item do questionário. Isto é, as competências com médias entre 3.4 e 3, foram consideradas como maiores necessidades de formação. A análise destes dados permite-nos não só identificar as de necessidades de formação dos docentes, bem como o grau de dificuldade em mobilizar as competências descritas nos itens 10.1 a 10.47 do questionário, ajudando assim a organizar a formação do Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas por temas, consoante as dificuldades sentidas pelos professores.

Para facilitar a leitura apresentamos os dados em quadros que indicam as competências com mais necessidades de formação a partir dos temas mais evidenciados.

³Título original em francês: Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant Tradução de Luciano Lopreto; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Ferreira.

2. Identificação das necessidades de formação

PRÁTICA PEDAGÓGICA			
Itens do questionário	Competências	Média	D.P.
11.24	Gerir a heterogeneidade da turma em termos de aprendizagem	3.4	1.536
11.33	Prevenir a violência na escola	3.3	1.459
11.35	Explorar as potencialidades didácticas dos programas/softwarewares informáticos em relação com objectivos de ensino	3.3	1.363
11.20	Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	3.2	1.666
11.38	Gerir conflitos na sala de aula e na escola	3.2	1.488
11.14	Implementar propostas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos	3.1	1.500
11.9	Organizar o espaço dentro da sala de aula para o desenvolvimento de diferentes actividades	3.1	1.579
11.49	Controlar as aprendizagens dos alunos nos vários domínios do saber	3.1	1.425
11.50	Organizar o trabalho dos alunos em grupos para solucionar problemas	3.1	1.447
11.46	Integrar os alunos em grupos sociais diversos	3.1	1.425
11.51	Desenvolver actividades que estimulem a capacidade de expressão	3	1.568
11.22	Criar situações de aprendizagem para desenvolver competências	3	1.507
11.28	Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva	3	1.449
11.44	Estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento do raciocínio	3	1.496

Quadro 6. *Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema da prática pedagógica*

Analisando os dados apresentados (Quadro 6), verificámos que as competências com maior dificuldade de mobilização dizem respeito ao *tema da prática pedagógica*, composto por 14 itens do questionário, nomeadamente, a gestão da heterogeneidade da turma em termos de aprendizagem (3.4), a prevenção da violência na escola, a exploração das potencialidades dos programas/softwarewares informáticos de acordo com os objectivos de ensino (3.3), o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho e a gestão de conflitos na sala de aula e na escola (3.2), a implementação de propostas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, a organização do

espaço dentro da sala de aula para o desenvolvimento de diferentes actividades, o controlo das aprendizagens dos alunos nos vários domínios do saber, a organização do trabalho dos alunos em grupos para solucionar problemas, a integração dos alunos em grupos sociais diversos (3.1), o desenvolvimento de actividades que estimulem a capacidade de expressão, a criação de situações de aprendizagem para desenvolver competências, a propiciação de experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva dos alunos e o estímulo da reflexão crítica e do desenvolvimento do raciocínio (3).

Podemos identificar que em relação a prática pedagógica foram evidenciadas competências que dizem respeito às relações entre professor-aluno e de como o professor pode levar o aluno a progredir em termos de aprendizagem.

Segundo Estrela (et al., 2002, p.24-25), o que deve nortear a prática pedagógica é a análise de situações reais do exercício profissional; a mobilização de competências científicas, éticas, sociais e pessoais; o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age; a focalização não apenas da sala de aula, mas de toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se; o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, de diálogo e de troca; a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

O segundo conjunto de competências com maior dificuldade de mobilização está relacionado com o *tema da planificação* (Quadro 7), composto por nove itens do questionário, nomeadamente, na construção de projectos curriculares de escola e de turma, na organização do ensino por projectos, na planificação e desenvolvimento de projectos de aprendizagem de acordo com as realidades educativas (3.3), na adequação dos currículos tendo em vista o processo de inclusão, na planificação de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento psicológico dos alunos, na vinculação dos conteúdos às temáticas transversais e na organização do conteúdo em termos interdisciplinares (3.2), na incorporação das experiências e dificuldades dos alunos na

planificação (3.1), e na definição de objectivos do domínio cognitivo e do domínio afectivo (3).

PLANIFICAÇÃO			
Itens do questionário	Competências	Média	D.P.
11.45	Construir projectos curriculares de escola e de turma	3.3	1.419
11.36	Organizar o ensino por projectos	3.3	1.301
11.1	Planificar e desenvolver projectos de aprendizagem de acordo com as realidades educativas	3.3	1.367
11.4	Adequar os currículos tendo em vista o processo de inclusão	3.2	1.440
11.6	Planificar de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento psicológico dos alunos	3.2	1.426
11.16	Vincular os conteúdos às temáticas transversais	3.2	1.347
11.40	Organizar o conteúdo em termos interdisciplinares	3.2	1.386
11.17	Incorporar as experiências e as dificuldades dos alunos na planificação	3.1	1.385
11.32	Definir objectivos do domínio cognitivo e do domínio afectivo	3	1.517

Quadro 7. *Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema da planificação*

Zabalza (2003, p.49), faz-nos questionar a importância da planificação quando enuncia perguntas como: “Qual a melhor forma de organizar os alunos? Como começar as actividades? Que marcos de referência para a avaliação?”. Considerado como o ponto de partida, a planificação é de facto essencial para que o professor tenha um fio condutor das suas aulas e para que possa traçar caminhos que levará a sua turma a atingir os fins educativos propostos. A planificação diz respeito a organização de um conjunto de dimensões que envolvem o ensino-aprendizagem, é um plano escrito onde se prevê as actividades que se vai desenvolver num determinado momento (Karling, 1991, p.225). Esta tarefa pressupõe prever actividades que exponham conteúdos de forma significativa e funcional, que sejam desafiantes e provoquem conflitos cognitivos ajudando os alunos a desenvolver competências de aprender a aprender (Braga 2004, p. 27).

Neste sentido, o tema da planificação é, sem dúvida, um tópico que assume relevância na formação destes professores e poderá ser um tema estratégico para trabalhar outros temas que dizem respeito ao trabalho docente.

O terceiro conjunto de competências com maior dificuldade de mobilização está relacionado com o *tema das estratégias de ensino* (Quadro 8), também composto por nove itens do questionário, nomeadamente, as estratégias de motivação para a aprendizagem, que estimulem a criatividade dos alunos, que desenvolva a autonomia e o sentido crítico e que envolva os alunos na resolução de problemas (3.2), a utilização de estratégias que incentivem o trabalho individual (3.1), a utilização de estratégias que promovam o trabalho cooperativo, que desenvolvam competências comunicativa e tecnológicas (3).

ESTRATÉGIAS DE ENSINO			
Itens do questionário	Competências	Média	D.P.
11.11	Utilizar estratégias de motivação para a aprendizagem	3.2	1.523
11.19	Utilizar estratégias que estimulem a criatividade dos alunos	3.2	1.594
11.48	Utilizar estratégias de desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico	3.2	1.470
11.7	Utiliza estratégias de envolvimento dos alunos na resolução de problemas	3.2	1.369
11.2	Utilizar estratégias que incentivem o trabalho individual	3.1	1.341
11.30	Utilizar estratégias que promovam o trabalho cooperativo	3	1.568
11.23	Utilizar estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos	3	1.444
11.37	Utilizar em sala de aula ferramentas tecnológicas como recurso didático	3	1.477
11.27	Utilizar estratégias de desenvolvimento de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação	3	1.359

Quadro 8. *Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema das estratégias de ensino*

As estratégias possuem uma estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que a aprendizagem do aluno seja alcançada (Petrucci e Batiston, 2006, p. 263).

A partir dos dados apresentados acima é possível verificar que a motivação, a criatividade, a autonomia, o sentido crítico dos alunos, o trabalho individual e cooperativo e as competências comunicativas e de resolução de problemas são considerados aspectos que merecem atenção no que toca a formação contínua.

O quarto conjunto de competências com maior dificuldade de mobilização está relacionado com o *tema da avaliação* (Quadro 9), composto por três itens do questionário, nomeadamente, a avaliação de projectos de aprendizagem decorrentes das realidades educativas (3.2), a construção e aplicação de instrumentos de avaliação em função dos objectivos definidos, e a avaliação de competências e habilidades (3).

AVALIAÇÃO			
Itens do questionário	Competências	Média	D.P.
11.10	Avaliar projectos de aprendizagem decorrentes das realidades educativas	3.2	1.410
11.5	Construir e aplicar instrumentos de avaliação em função dos objectivos definidos	3	1.496
11.15	Avaliar competências e habilidades	3	1.459

Quadro 9. *Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema da avaliação*

Fernandes (2007, pp.1-2) considera a avaliação como uma prática social cujo papel se define pelas opções metodológicas que se perseguem e pelos objectivos que se pretendem alcançar. A avaliação pode ter o objectivo de apoiar a tomada de decisão, de prestar contas do trabalho realizado, de compreender problemas e contribuir para a identificação de soluções possíveis, mas sobretudo a avaliação deve contribuir para melhorar as aprendizagens e possibilitar aos *stakeholders* desempenhar um papel relevante neste processo.

De um modo geral, as necessidades de formação apresentadas pelos docentes, relativamente ao tema da avaliação, dizem respeito a avaliação das aprendizagens, que segundo Fernandes (2004, p. 3) inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de competências, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento, e com a avaliação de projectos.

O quinto conjunto de competências com maior dificuldade de mobilização está relacionado com o *tema do desenvolvimento profissional* (Quadro 10), composto por um item do questionário, nomeadamente. No que respeita a este tema os dados apresentados mostram que a maior dificuldade dos professores se verifica na construção do seu percurso formativo (3).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL			
Itens do questionário	Competências	Média	D.P.
11.18	Construir o meu percurso formativo	3	1.602

Quadro 10. *Necessidades de formação a partir dados estatísticos ordenados através da média pelo tema do desenvolvimento profissional*

Esta dificuldade pode estar relacionada em parte, como a forma como é concebida a formação contínua de professores, que maioritariamente é realizada na modalidade dos cursos de formação. Este formato de formação necessita que o professor se desloque às entidades formadoras, tendo que gerir bem o seu tempo.

Vários estudos mostram que o desenvolvimento profissional docente está ligado à produção da sua profissão e dos seus saberes, assim como a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentido sobre as vivências e sobre experiência de vida (Nóvoa 1991, p. 24). Neste sentido, o percurso formativo dos professores pode influenciar de diversas maneiras as suas acções pedagógicas e conduzir a melhoria da qualidade do ensino.

Para Nóvoa (1991, pp.29-32), o professor deve ser autor da sua própria formação, sem perder de vista a dimensão colectiva e política dos processos formativos, pois estas dimensões estão inter-relacionadas com a construção da sua identidade pessoal e profissional. O autor salienta ainda que estes processos formativos sejam constituídos por práticas reflexivas, marcadas pela troca de experiências, pela construção colectiva dos saberes, contribuindo para a construção de uma identidade profissional forte.

Em síntese, podemos dizer que os docentes sentem mais dificuldades em mobilizar competências que digam respeito aos projectos educativos, a definição de objectivos, ao processo de inclusão, ao desenvolvimento psicológico, a organização dos conteúdos transversais e interdisciplinares; a prevenção da violência e gestão de conflitos, a

exploração de potencialidades didáticas de ferramentas tecnológicas, ao envolvimento dos alunos na aprendizagem e no trabalho, a gestão de turmas heterogêneas, a implementação de propostas pedagógicas, a organização do espaço dentro da sala de aula, ao controlo das aprendizagens dos alunos, a organização do trabalho dos alunos, a integração dos alunos, ao desenvolvimento competências nos vários domínios do saber, ao estímulo da reflexão crítica e do desenvolvimento do raciocínio; a utilização de estratégias que motivem os alunos para a aprendizagem, que desenvolvam a autonomia e o sentido crítico, que estimulem a criatividade, que envolvam os alunos na resolução de problemas, que incentivem o trabalho individual e cooperativo, que desenvolvam competências comunicativas e tecnológicas; a avaliação de projectos de aprendizagem, a construção e aplicação de instrumentos de avaliação, a avaliação de competências e habilidades; e a construção do percurso formativo docente, constitui as necessidades de formação com mais prioridade.

Foram ainda identificadas algumas competências que julgamos ser menos prioritárias, baseadas na média das frequências de respostas. Contudo, estas são apresentadas num quadro (Anexo 6) ordenadas a partir da média.

Na dimensão de análise *modalidades de formação*, são apresentados dados (Quadro 11) que identificam as oficinas/workshops (4.9) e as sessões de partilhas de experiências (4.8) como modalidades de formação de maior interesse para os docentes.

DADOS ESTATÍSTICOS ORDENADOS ATRAVÉS DA MÉDIA			
Itens do questionário	Modalidades de formação	Média	D.P
12.1	Oficinas/ <i>Workshops</i>	4.9	1.202
12.8	Partilha de experiências	4.8	1.137
12.5	Seminários	3.9	1.320
12.6	Debates	3.7	1.434
12.2	Conferências	3.7	1.357
12.7	Palestras	3.7	1.432
12.4	Colóquios	3.6	1.350
12.3	Mesas redondas	3.3	1.431

Quadro 11. *Modalidades de formação*

Podemos inferir que este interesse advém da vontade de uma formação mais prática e mais próxima da realidade, imbuídas de sentido, constituídas por práticas reflexivas, marcadas pela troca de experiências, pela construção colectiva dos saberes (Nóvoa, 1991).

Foram ainda identificados os temas de interesse para a formação contínua de professores, a partir da categorização das respostas dadas na questão aberta (Anexo 7).

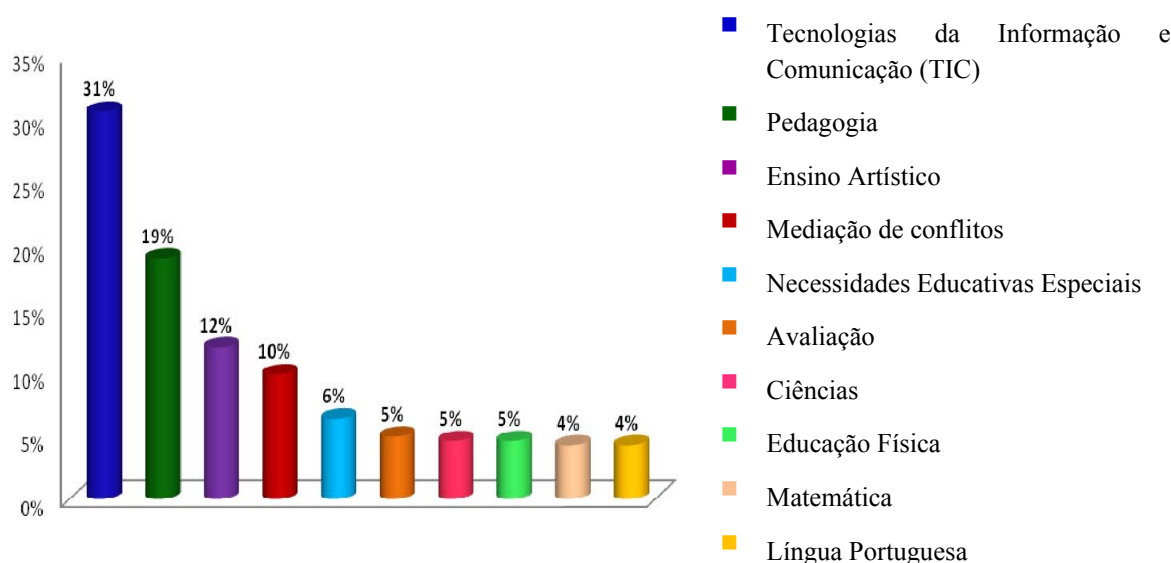


Gráfico 8. *Temas de interesse para a formação*

Como podemos verificar no gráfico 8, os temas que mais interessam aos docentes são as *Tecnologias da Informação e Comunicação* (31%). Dentro deste tema os docentes ainda especificaram que os assuntos que gostavam de ver abordado em acções de formação seriam a utilização dos quadros interactivos, com especial ênfase nas disciplinas de matemática e ciências (Anexo 6).

Desde o momento que se introduz o uso das tecnologias educativas (TIC) dentro das salas de aula, tem-se assistido a uma corrida dos professores na procura de acções de formação do domínio das TIC. Os professores afirmam que a falta de recursos e de formação é um grande obstáculo para a integração das TIC no contexto educativo (Paiva, 2002, p.55), este sentimento de “falta de formação” pode ser a razão pelo qual haja um maior interesse por parte dos professores relativamente às TIC.

“Conhecer e compreender o pensamento, a cultura e as perspectivas dos professores constitui um aspecto relevante na identificação e análise das suas necessidades (Estrela).”

CAPÍTULO V - OUTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS

O plano de intervenção do CRAPO visa promover processos de aprendizagem ao longo da vida através da criação de um ambiente direccionado para as mais diversas áreas da educação, facilitando assim, o acesso à informação estratégica, bem como a difusão de boas práticas, desenvolvimento e divulgação de métodos, de didácticas e de resultados que promovam e facilitem a qualificação no panorama da formação de professores.

Durante o estágio estive envolvida no planeamento das acções de sensibilização do CRAPO, trabalho que consiste na preparação de todas as condições para que estas acções se realizem da melhor maneira possível e que passo a descrever.

Segundo De Ketele (1994, p.105), para que o planeamento da formação seja eficaz é necessário conhecer as necessidades da população-alvo e ter em conta as finalidades e objectivos da formação. Isto implica tomar decisões sobre os objectivos da formação, que guiará a acção pedagógica, desde a escolha dos métodos, técnicas, meios e instrumentos para o aperfeiçoamento desta acção.

Neste sentido, o planeamento das actividades no CRAPO era feito trimestralmente, sempre com base na análise das apreciações feitas pelos formandos, no fim de cada acção. A análise destes documentos permitem genericamente identificar temas de interesse.

Posteriormente a esta identificação das áreas de interesse, eram estabelecidos contactos e parcerias. Muitas das parcerias estabelecidas surgiam das redes de contactos que se iam construindo durante as próprias acções de sensibilização e através da pesquisa de trabalhos realizados com instituições, fundações, organizações não governamentais e com professores do Conselho que desenvolvem boas práticas.

Esta era uma fase muito importante, uma vez que as acções de sensibilização, quer para a Câmara de Odivelas, quer para o formando, não apresentavam nenhum custo financeiro. O CRAPO enquanto espaço de partilha de experiências e de complementaridade pedagógica não objectiva o retorno financeiro, mas preza e incentiva a qualificação das práticas pedagógicas e das aprendizagens por via da partilha de experiência e da cooperação.

Toda a iniciativa do Centro de Recursos deve estar devidamente enquadrada teoricamente no contexto da área de formação a ser realizada, isto para que haja o despacho superior aprovando a acção. Depois de aprovadas, as acções são divulgadas por *e-mail* às escolas, para onde são enviadas também fichas de inscrições.

No dia da acção é preparado o espaço, bem como todo o material a ser utilizado pelo “formador”, desde a preparação das pastas e dossiers a serem entregues aos participantes, à recepção dos mesmos e organização do espaço/material no fim das acções.

O trabalho de planeamento das acções de sensibilização em que participei durante o estágio aproximou-me da minha área profissional e do próprio projecto de estágio que me foi proposto pela Divisão de Educação.

Em primeiro lugar, porque a formação é uma área de eleição a nível profissional e, mais especificamente, o planeamento e gestão da formação. Estas áreas de actuação, que estive envolvida permitiram-me fazer a ligação com as disciplinas teóricas e práticas do mestrado.

Socorri-me sempre das temáticas que aprendi nas aulas e das leituras dos textos e livros referenciados; senti que essa transferência de conhecimento deu-se mais ao nível da identificação e reflexão sobre os diversos aspectos implicados na gestão da formação, do que propriamente na implementação de ideias e projectos. Isto porque a actividade que realizei no local de estágio já era pré-estabelecida pela equipa técnica do CRAPO.

Assim, a minha implicação na instituição foi auxiliar no processo de execução das acções de sensibilização que iam ocorrendo. Entretanto, tive sempre abertura para criticar o trabalho desenvolvido, dar sugestões a nível das temáticas e dos moldes das acções, e até propor algumas acções de sensibilização, como por exemplo, na acção de sensibilização sobre o PORDATA⁴ que foi uma parceira com a Fundação Francisco Manuel dos Santos, em que pude desenvolver todo o processo de gestão da acção, contando sempre com a supervisão da coordenadora do estágio.

⁴ A PORDATA, Base de Dados sobre Portugal Contemporâneo, é um serviço público de informação estatística criado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos.

*“Toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com
o objectivo de melhorar
os conhecimentos, as aptidões e as competências, no quadro de uma
perspectiva pessoal, cívica, social
e/ou relacionada com o emprego, situa-se num quadro de aprendizagem
ao longo da vida (Neve).”*

CONCLUSÃO

Contributos do processo da análise de necessidades na formação de professores

A realização deste trabalho permitiu retirar algumas conclusões sobre o diagnóstico das necessidades de formação dos professores inquiridos neste estudo, contribuindo assim, com pistas e sugestões para o planeamento da formação organizada pelo Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas.

Como vimos anteriormente (no capítulo II) o processo de análise de necessidades vem sendo um importante objecto de estudo, contribuindo para a planificação da formação e para a tomada de decisão em educação. O estudo da análise de necessidade é também um desafio no âmbito das políticas educativas, uma vez que a sua prática não se limita a validação de programas ou de legitimação de referentes, nem tão pouco se afirma como um aparelho regulador (Estrela, Madureira e Leite 1999).

A análise de necessidades no contexto educativo surge como um instrumento de recolha de informação e assume-se como uma técnica e um conjunto de procedimentos ao serviço da estratégia de planificação na área da formação de professores (Rodrigues, 2006).

Neste sentido, os dados recolhidos neste estudo, num primeiro momento, permite-nos caracterizar os inquiridos quanto ao posicionamento face à profissão, às metodologias de ensino e à representação da formação.

Assim sendo:

- O conceito de professor está intimamente ligado com a relação que os docentes têm com os seus alunos;
- A escolha da profissão está relacionada com o gosto pelo ensino e a relação com as crianças/jovens;
- Os professores inquiridos utilizam a conjugação de vários métodos de ensino nas suas práticas pedagógicas;

- A utilidade da formação que estes docentes já frequentaram serviram para trocar experiências e a motivação para procurar a formação é a aquisição de conhecimentos e competências.

Num segundo momento, estes dados permite-nos identificar ainda as necessidades de formação destes professores a partir das competências profissionais que apresentam maiores dificuldades de mobilização, das modalidades de formação que gostam de participar e dos temas de interesse que os inquiridos expuseram.

Posto isto:

- As competências profissionais com maiores dificuldades são do domínio das práticas pedagógicas;
- Os moldes em que os professores desejam frequentar as formações são as oficinas/workshops e as sessões de partilhas de experiências;
- Os temas que mais interessam aos docentes estão relacionados com as tecnologias da informação e comunicação.

Limitações do estudo

Este estudo, como todas as investigações tem as suas limitações. Tendo consciência das limitações dos instrumentos utilizados neste trabalho, da forma como foi divulgado e do momento em que foi realizado o inquérito, é, importante referir que para uma melhor compreensão das necessidades de formação dos docentes do Concelho de Odivelas torna-se necessário replicar o inquérito.

Assim sendo, este estudo corresponde a um estudo exploratório e não representa a realidade local, pois a amostra foi muito inferior a população-alvo, mas ainda assim, a informação recolhida permitiu-nos reflectir, interpretar e discutir os resultados obtidos à luz dos referenciais teóricos mobilizados.

Aprendizagens significativas

As minhas principais aprendizagens residem nos aspectos que não vêm referenciados nas teorias. Sinto que aprendi e cresci com os constrangimentos que derivam do desenvolvimento de uma actividade profissional. Isto é, com os *timings* de trabalho, que muitas vezes são reduzidos para a quantidade de trabalho que se tem para realizar; com o “dar à volta” a imprevistos que nos acontecem em cima da hora, sendo necessário tomar decisões com responsabilidade; com o saber voltar atrás e recomeçar quando uma proposta de formação não era despachada atempadamente, por alguma questão de enquadramento teórico ou por questões orçamentais; com o relacionamento interpessoal, saber gerir as relações a nível da ética profissional, do cumprimento dos horários e dos compromissos assumidos, o prestar contas, etc., tudo isso foi uma mais-valia, que certamente complementa o quadro teórico numa actividade profissional.

Em segundo lugar, porque o trabalho de identificação de análise de necessidades surge como uma ferramenta eficaz no planeamento da formação. Isto porque, conceber a formação do ponto de vista das necessidades identificadas na população-alvo da formação, dá-nos uma dimensão mais completa e mais realista da formação; permite-nos saltar da análise de necessidades para a definição dos objectivos desta formação, e daí decidir sobre os modelos, as temáticas, as estratégias de implementação e um dispositivo de avaliação que se ajuste aos resultados desta análise de necessidades e que permita reflectir sobre os resultados atingidos (Rodrigues e Esteves, 1993).

No entanto, a “formação” que é realizada no CRAPO, insere-se no campo da educação não formal que, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização, não tem um plano de formação rígido nem um papel unilateral entre formador e formando. Antes é um espaço de partilha de experiências, onde há uma troca de saberes e uma reflexão sobre as temáticas abordadas, visando a mudanças e/ou aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (Cavaco, 2002).

Aqui a formação não faz parte do processo de progressão na carreira docente, pois não está oficializada/acreditada para fornecer os créditos para este efeito, o que nos permite afirmar que existe uma adesão espontânea às iniciativas e que esta adesão corresponde verdadeiramente ao interesse dos professores às temáticas abordadas.

O compromisso da instituição com as questões/temáticas que são importantes para o público-alvo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho, mais importante do que qualquer outro conteúdo pré-estabelecido pelo CRAPO ou por outras pessoas e instituições parceiras.

Desse modo, o Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas, enquanto pólo dinamizador do projeto educativo local, pretende ser ponto de partida de novas sinergias e convergências de saberes. Fomentando assim, novos diálogos, cenários potenciadores de aprendizagens não-formais em redes, transformando o modo como se vive e actua em educação. E, neste aspecto, as aprendizagens adquiridas foram uma mais-valia para mim, pois compreender a dinâmica de funcionamento e o processo de aprendizagem que está subjacente a espaços como este, deu-me outras perspectivas de pensar e agir em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Barbier, J.M. e Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris. Robert Jauze.
- Bogdan, R. C. e Biklen, K. (1994). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora
- Braga, F.; Vilas-Boas, F. M.; Alves, M. E.; Freitas, M. J.; Leite, C. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*. Edições Asa, Porto.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa e ANEFA.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- De Ketele, J. M.; Thomas, J.; Chastrette, M. (1994). *Guia do Formador*. Instituto Piaget.
- Eisenschmidt, E. (2007). *A indução e o desenvolvimento profissional do professor: um projecto Estónio*. Universidade de Talin. Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida’.Lisboa.
- Estrela, M^a Teresa, Madureira, Isabel, Leite, Teresa (1999). *Processos de identificação de necessidades- Uma reflexão*. Revista de Educação, Vol VIII nº1. Departamento de Educação da F.C. da U. L.
- Estrela, M^a Teresa (2001). *Realidades e perspectivas da formação contínua de professores*. Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 14, nº1. Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 27-48. Consultado em [07/11] <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414103.pdf>.

- Estrela, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora. Consultado em [07/11] em http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e Desafios da Avaliação Contemporânea*. Síntese da lição a proferir no âmbito de provas de agregação. Documento policopiado não publicado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Freitas H., Oliveira M., Saccol A.Z. e Moscarola J. (2000). *O método de pesquisa survey*. São Paulo/SP: Revista de Administração da USP, RAUSP, v. 35, nr. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112.
- Gonçalves, José Alberto (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36. Consultado em [05/11] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Gonçalves, Susana (2008). *Método expositivo*. OPDES Pedagogia no Ensino Superior, Coimbra, nº1. Consultado em [06/11] em <http://ndsim.esec.pt/pagina/opdes/brochuras/01.pdf>.
- Hill, M. e A. (2009). *Investigação por questionário*. Edições sílabo, Lisboa. 2ª edição.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed.
- Karling, A. A. (1991). *A didática necessária*. São Paulo: IBRASA.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. Consultado em [07/11] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marques, Miguel (2004). *Formação contínua de professores de ciências: um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. (Cadernos do CRIAP ; 40) Porto: ASA.

- Mello, R. M. (2007). *Metodologia de Ensino*. Consultado em [06/11] em <http://estagiocewk.pbworks.com/w/page/11257813/OTP>.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. e Flores, M. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2002). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Consultado em [06/11] em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Petrucci, V. e Batiston, R. (2006) *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem*. In: Peleias, I. R. (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Rodrigues, M. Ângela e Esteves, Manuela (1993). *Análise de necessidades de formação dos professores*. Porto editora.
- Rodrigues, M. Ângela (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, mimeo.
- Rodrigues, A. (2001). Da observação do real pedagógico ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva. In M. T. Estrela & A. Estrela (org), *IRA – Investigação, reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso* (pp. 195-213). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. Ângela (2006). *Análise de Práticas e de necessidades de formação*. Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular. Edições Colibrir Artes Gráficas, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional*. Revista Saber (e) Educar, nº13, pp. 171-184. Consultado em [07/11] em <http://repositorio.esepf.pt>.

- Rousson, M. e Boudineau (1981). L'étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques. In *Pierre Dominicé, L'éducation des adultes et ses effets : problématique et étude de cas / Éditeurs de l'ouvrage*. Berne : Peter Lang.
- Santos, Maria R. B. S. (2009). *Professores Formadores dos Centros de Novas Oportunidades - Análise das suas necessidades de formação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Silva, M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade”. In Estrela, M. ; Carolo, C. ; et al. (1997). *Viver E Construir A Profissão Docente*. Porto: Porto Editor.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1983). *Alternative Paradigms of Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 34 (3), pp. 3-9.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores* (Decreto-Lei n.º 207/96), de 2 de Novembro.
Consultado em [02/11] em [http://www.aceav.pt/cfaeca/pf2006/Legislacao/Decreto-Lei-207-96_\(Regime_Juridico_da_Formacao_Continua%20de%20Professores.pdf\)](http://www.aceav.pt/cfaeca/pf2006/Legislacao/Decreto-Lei-207-96_(Regime_Juridico_da_Formacao_Continua%20de%20Professores.pdf).
- *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei n.º 15/2007), de 19 de Janeiro.
Consultado em [02/11] em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1176&fileName=decreto_lei_15_2007.pdf.
- *Lei de bases do Sistema Educativo* (Lei 46/86, de 14 de Outubro), Diário da República n.º 237/86 I série. Ministério da Educação. Lisboa. Consultado em [02/11] em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei_46_86.pdf.

Anexos

ANEXO 1: Autorização para a realização da investigação

Informação para despacho da Presidente da Câmara Municipal de Odivelas

Para: DEJC/Divisão de Desenvolvimento Socioeducativo

A/C: CDDS - Dra Paula Freitas

Assunto: Aplicação de um Inquérito das Necessidades Formativas aos Professores de Ensino Público do Concelho de Odivelas no âmbito do Mestrado da Dra. Manuelly Veloso

No Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas, encontra-se a decorrer desde o início do ano lectivo de 2010/11 o estágio da Dra Manuelly Veloso, no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação com a supervisão técnica da signatária.

De acordo com as considerações técnicas da Dra Gabriela Henriques, no momento da apreciação do estágio apresentadas em Julho do ano transacto (edoc/2010/19810), este estágio revelava-se “pertinente para o desenvolvimento da actuação do Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas, em particular para as Acções de Sensibilização e educação Não Formal para Adultos, assim como para o diagnóstico das necessidades de alguns sectores do público-alvo deste Centro”.

Perspectivando-se a dinamização de muitas acções de sensibilização ao longo do ano lectivo a estagiária deu início ao estágio, tendo até momento participado em todas as fases do processo de planificação, organização e avaliação das mesmas.

Considerando as competências inerentes ao Mestrado da Dra. Manuelly Veloso, e de acordo com orientações superiores, no âmbito do trabalho de conclusão do Mestrado, colocou-se a possibilidade de se realizar o diagnóstico das necessidades de formação dos agentes educativos do Município, que resultasse numa mais-valia não só para o CRAPO, mas para outros sectores da Divisão de Desenvolvimento Socioeducativo.

Deste modo, a estagiária Dra. Manuelly Veloso preparou a metodologia e a proposta de inquérito (documento em Anexo) que seguidamente se apresentam e que resultam de um trabalho revisto pela sua orientadora de estágio, Dra. Natália Alves, do Instituto Superior de Educação da Universidade de Lisboa, com a supervisão da signatária.

“ No âmbito do trabalho de conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação de Adultos pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, vimos propor a realização de um inquérito *online* destinado aos professores do Ensino Oficial do Concelho de Odivelas no sentido de recolher informações que permitam caracterizar os inquiridos sobre as suas necessidades de formação.

Esta proposta surge de uma necessidade apontada pelas Técnicas do Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas e pela Chefe de Divisão de Desenvolvimento Socioeducativo em realizar um trabalho de identificação de necessidades de formação junto aos professores do Concelho, tendo em vista a dinamização do espaço de formação do CRAPO e para o planeamento de acções mais adequado à comunidade educativa.

Considerando as expectativas da instituição, e a conclusão do curso de mestrado, este trabalho tem como objectivo:

- Recolher informações que permitam caracterizar os professores quanto às suas necessidades de formação;

- Construir um quadro de identificação e categorização de necessidades de formação que sirva de base para a planificação do trabalho realizado pelo CRAPO;
- Possibilitar a abrangência das temáticas das acções, bem como o seu formato, de forma a contemplar os professores dos diferentes níveis de ensino.

Este projecto de estágio versa sobre a **Análise de Necessidades de Formação como Estratégia de Planificação da Formação Contínua de Professores**, e tem como fundamento metodológico o inquérito por questionário *online* como instrumento de recolha de informação.

O quadro teórico que fundamenta este inquérito tem origem no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 15/2007), na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 49/2005), no Referencial de Competências proposto por Perrenoud, (2000) e nas questões da análise de necessidade propostas por Estrela, Madureira e Leite, (1999), Gonçalves, (2000) e Rodrigues e Esteves, (1993).

A concepção deste inquérito privilegia 12 dimensões de análise, que irão permitir a identificação das necessidades de formação dos docentes (Características demográficas, Posicionamento face à profissão, Metodologias de ensino, Motivação para procurar a formação, Representação da formação, Necessidades de formação, Planificação, Estratégias de ensino, Desenvolvimento profissional, Prática pedagógica, Avaliação e Modalidades de formação).

A aplicação do mesmo decorre *online*, estando disponível na ferramenta *Spreadsheets* da tecnologia do *Google Docs*¹, tendo em vista a abrangência do maior número da população e assim garantir a qualidade do trabalho realizado. Para assegurar uma maior credibilidade e fiabilidade no estudo, foi realizado um pré-teste deste inquérito a sete professores da EB2/3 Avelar Brotero que se disponibilizaram em responder o inquérito e apreciá-lo de acordo com a sua dimensão, tempo de preenchimento, clareza e contextualização das perguntas.

O enquadramento deste inquérito pelo Município de Odivelas é imprescindível para a concretização dos objectivos deste trabalho, já que este apoio promoverá uma maior adesão do número de inquiridos, contribuindo para que a amostra do estudo seja representativa e servindo para a construção de novos olhares no que respeita às questões da formação docente. “ (Velo, Manuelly).

Face ao exposto pela Dra Manuelly, julgamos muito pertinente a concretização deste inquérito aos docentes de Odivelas, pois trata-se de um instrumento de análise validado e enquadrado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que servirá de base para o trabalho futuro do Centro de Recursos, ficando este sector mais apto no planeamento das acções e nas respostas às necessidades formativas dos docentes de Odivelas.

Assim, propomos a realização deste inquerito junto dos docentes dos estabelecimentos de ensino público de Odivelas, do pré-escolar ao secundário através de envio de email de apresentação do instrumento de análise e *link* do inquérito *online* a todos as sedes de

agrupamento, bem como às escolas não agrupadas, com a brevidade possível já que o estágio da Dra. Manuely termina a 31 de Maio.

À Consideração Superior

A Técnica Superior

Simone de Carvalho

¹ <https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHdWalRqOHBrWFpyYXYzYjRWU0JNT0E6MQ>

ANEXO 2: Versão final do questionário

Análise de Necessidades de Formação

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a),

A aluna Manuely Veloso, mestranda em Ciências da Educação, especialização em Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, está a realizar este inquérito que se insere no âmbito do Relatório de Estágio, sob orientação da Doutora Natália Alves.

Este questionário pretende recolher informação que permita caracterizar os inquiridos, quanto às suas necessidades de formação.

Reconhecendo a importância da sua colaboração para a realização deste estudo, agradecemos a sua disponibilidade em preencher este inquérito.

Importa referir que todas as informações aqui recolhidas têm o carácter anónimo e confidencial e serão unicamente usadas no âmbito do referido trabalho.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade

1649-013 Lisboa

Telefone: +351 21 794 36 00

Correio Electrónico: ci@ie.ul.pt

Sítio <http://www.ie.ul.pt>

Responda **apenas a uma** das seguintes questões:

1- Qual a sua Idade?

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

2 - Sexo:

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

Feminino ☐

Masculino ☐

3- Grau Académico

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-graduação ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

4- Qual é o nível de ensino que lecciona?

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

5- Qual é a disciplina que lecciona?

*Se é Educador de infância ou professor do 1º ciclo salte para a pergunta 6

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

6- Há quantos anos é professor/a?

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Nas questões que se seguem responda **apenas a uma** alternativa:

7 - Se tivesse de explicar a alguma pessoa o que é ser professor, falaria sobre:

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ A relação com os alunos
- ☐ A relação com os colegas de trabalho
- ☐ A matéria que lecciona
- ☐ As dificuldades na realização da sua actividade profissional

8- Escolheu a profissão docente por:

☐ Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Gosto por ensinar, relação com as crianças/jovens
- ☐ Não conseguir colocação na área de interesse inicial, necessidade de trabalhar
- ☐ Influências de familiares/amigos
- ☐ O interesse pela educação/ensino

9 - Utilizando a escala de 1 a 6, onde **1 corresponde a nunca e 6 a sempre**, classifique as afirmações que se seguem consoante a sua frequência.

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

[illegible]

10 - Utilizando a escala de 1 a 6, onde **1 corresponde a nunca e 6 a sempre**, classifique as afirmações que se seguem consoante a sua frequência.

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

[illegible]

11- Utilizando a escala de 1 a 6, onde 1 corresponde à ausência de dificuldade e 6 a muita dificuldade, classifique as frases que se seguem de acordo com o seu grau de dificuldade na concretização destas actividades.

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

[illegible]

[illegible]

12- Utilizando a escala de 1 a 6, **onde 1 corresponde a não ter nenhum interesse em frequentar e 6 a ter muito interesse em frequentar**, classifique as alternativas que se seguem de acordo com o seu grau de interesse.

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	1	2	3	4	5	6
Oficinas/ <i>Workshops</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conferências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesas redondas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colóquios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palestras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha de experiências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13- Quais os **temas de interesse** que elege quando procura a formação contínua?

Muito obrigada pela sua colaboração!

01.05.11

ANEXO 3: *Email de divulgação do inquérito*

Ex.mo (a) Sr(a) Director(a) / Coordenador(a):

Incumbe-me a Sra. Vereadora de informar que:

No âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação de Adultos pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a decorrer no Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Odivelas (CRAPO), elaborou-se um Inquérito sobre as necessidades de formação dos docentes de Odivelas, tendo em vista a dinamização do espaço de formação do CRAPO e apoio ao planeamento de acções mais adequado à comunidade educativa, designado “Análise de Necessidades de Formação como Estratégia de Planificação da Formação Contínua de Professores”.

São objectivos deste estudo:

- Recolher informações que permitam caracterizar os professores quanto as suas necessidades de formação;
- Construir um quadro de identificação e categorização de necessidades de formação que sirva de base para a planificação do trabalho realizado pelo CRAPO;
- Possibilitar a abrangência das temáticas das acções, bem como o seu formato, de forma a contemplar os professores dos diferentes níveis de ensino.

Para preenchimento do questionário que demora a preencher cerca de 10 minutos, basta aceder ao seguinte link <https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHdWalRqQHBrWFpyYXYzYjRWU0JNT0E6MQ>, já que o mesmo se encontra online até ao final do mês de Maio.

A colaboração de todas as escolas é imprescindível, pois permitirá abranger um número significativo de docentes, contribuindo para que a amostra do estudo seja representativa. Reconhecendo o impacto e a importância desta temática para a formação de professores, é de salientar também a utilidade da participação de todos para a conclusão deste estudo e para a construção de novos olhares no que respeita às questões da formação docente.

Desde já o meu agradecimento, com os meus cumprimentos

A Vereadora
Por delegação e subdelegação de competências
da Sra. Presidente através do Despacho n.º 44/PRES/2011, de 03/01/2011

(M.ª Fernanda Franchi)

ANEXO 4: Quadro com as médias das variáveis da questão nº 11 do questionário

DADOS ESTATÍSTICOS ORDENADOS ATRAVÉS DA MÉDIA								
Ítems do questionário	1	2	3	4	5	6	Média	D.P.
11.24. Gerir a heterogeneidade da turma em termos de aprendizagem	14 10.9%	24 18.6%	30 23.3%	22 17.1%	24 18.6%	15 11.6%	3.4	1.536
11.33. Prevenir a violência na escola	12 9.3%	28 21.7%	30 23.3%	28 21.7%	18 14%	13 10.1%	3.3	1.459
11.45. Construir projectos curriculares de escola e de turma	11 8.5%	31 24%	33 25.6%	25 19.4%	18 14%	11 8.5%	3.3	1.419
11.35. Explorar as potencialidades didácticas dos programas/software informáticos em relação com objectivos de ensino	12 9.3%	25 19.4%	39 30.2%	23 17.8%	23 17.8%	7 5.4%	3.3	1.363
11.36. Organizar o ensino por projectos	12 9.3%	21 16.3%	39 30.2%	32 24.8%	19 14.7%	6 4.7%	3.3	1.301
11.1. Planificar e desenvolver projectos de aprendizagem de acordo com as realidades educativas	9 7%	35 27.1%	30 23.3%	25 19.4%	23 17.8%	7 5.4%	3.3	1.367
11.20. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	21 16.3%	30 23.3%	28 21.7%	17 13.2%	13 10.1%	20 15.5%	3.2	1.666
11.11. Utilizar estratégias de motivação para a aprendizagem	11 8.5%	41 31.8%	32 24.8%	12 9.3%	18 14%	15 11.6%	3.2	1.523
11.19. Utilizar estratégias que estimulem a criatividade dos alunos	13 10.1%	42 32.6%	23 17.8%	16 12.4%	18 14%	17 13.2%	3.2	1.594
11.38. Gerir conflitos na sala de aula e na escola	14 10.9%	36 27.9%	21 16.3%	27 20.9%	21 16.3%	10 7.8%	3.2	1.488
11.48. Utilizar estratégias de desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico	14 10.9%	35 27.1%	31 24%	20 15.5%	18 14%	11 8.5%	3.2	1.470
11.4. Adequar os currículos tendo em vista o processo de inclusão	9 7%	42 32.6%	24 18.6%	23 17.8%	21 16.3%	10 7.8%	3.2	1.440
11.6. Planificar de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento psicológico dos alunos	14 10.9%	32 24.8%	32 24.8%	20 15.5%	24 18.6%	7 5.4%	3.2	1.426
11.7. Utiliza estratégias de envolvimento dos alunos na resolução de problemas	9 7%	39 30.2%	28 21.7%	23 17.8%	24 18.6%	6 4.7%	3.2	1.369
11.10. Avaliar projectos de aprendizagem decorrentes das realidades educativas	13 10.1%	32 24.8%	29 22.5%	27 20.9%	20 15.5%	8 6.2%	3.2	1.410
11.16. Vincular os conteúdos às temáticas transversais	9 7%	36 27.9%	33 25.6%	20 15.5%	26 20.2%	5 3.9%	3.2	1.347
11.40. Organizar o conteúdo em termos interdisciplinares	11 8.5%	34 26.4%	36 27.9%	21 16.3%	18 14%	9 7%	3.2	1.386
11.14. Implementar propostas	11	46	28	15	15	14		

pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos	8.5%	35.7%	21.7%	11.6%	11.6%	10.9%	3.1	1.500
11.9. Organizar o espaço dentro da sala de aula para o desenvolvimento de diferentes actividades	19 14.7%	40 31%	21 16.3%	17 13.2%	20 15.5%	12 9.3%	3.1	1.579
11.49. Controlar as aprendizagens dos alunos nos vários domínios do saber	16 12.4%	33 25.6%	33 25.6%	21 16.3%	18 14%	8 6.2%	3.1	1.425
11.50. Organizar o trabalho dos alunos em grupos para solucionar problemas	14 10.9%	34 26.4%	40 31%	11 8.5%	20 15.5%	10 7.8%	3.1	1.447
11.46. Integrar os alunos em grupos sociais diversos	15 11.6%	30 23.3%	37 28.7%	23 17.8%	13 10.1%	11 8.5%	3.1	1.425
11.17. Incorporar as experiências e as dificuldades dos alunos na planificação	12 9.3%	34 26.4%	37 28.7%	17 13.2%	22 17.1%	7 5.4%	3.1	1.385
11.2. Utilizar estratégias que incentivem o trabalho individual	13 10.1%	34 26.4%	29 22.5%	28 21.7%	21 16.3%	4 3.1%	3.1	1.341
11.18. Construir o meu percurso formativo	21 16.3%	39 30.2%	22 17.1%	12 9.3%	24 18.6%	11 8.5%	3	1.602
11.32. Definir objectivos do domínio cognitivo e do domínio afectivo	18 14%	37 28.7%	28 21.7%	19 14.7%	15 11.6%	12 9.3%	3	1.517
11.51. Desenvolver actividades que estimulem a capacidade de expressão	22 17.1%	36 27.9%	29 22.5%	14 10.9%	15 11.6%	13 10.1%	3	1.568
11.22. Criar situações de aprendizagem para desenvolver competências	20 15.5%	34 26.4%	36 27.9%	13 10.1%	14 10.9%	12 9.3%	3	1.507
11.30. Utilizar estratégias que promovam o trabalho cooperativo	23 17.8%	33 25.6%	30 23.3%	14 10.9%	17 13.2%	12 9.3%	3	1.568
11.5. Construir e aplicar instrumentos de avaliação função dos objectivos definidos	20 15.5%	37 28.7%	26 20.2%	18 14%	20 15.5%	8 6.2%	3	1.496
11.15. Avaliar competências e habilidades	19 14.7%	35 27.1%	30 23.3%	21 16.3%	15 11.6%	9 7%	3	1.459
11.23. Utilizar estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos	15 11.6%	39 30.2%	31 24%	19 14.7%	15 11.6%	10 7.8%	3	1.444
11.28. Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva	15 11.3%	43 33.3%	30 23.3%	16 12.4%	15 11.6%	10 7.8%	3	1.449
11.44. Estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento do raciocínio	19 14.7%	38 29.5%	29 22.5%	13 10.1%	22 17.1%	8 6.2%	3	1.496
11.37. Utilizar em sala de aula ferramentas tecnológicas como recurso didático	20 15.5%	34 26.4%	29 22.5%	16 12.4%	24 18.6%	6 4.7%	3	1.477
11.27. Utilizar estratégias de desenvolvimento de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação	12 9.3%	44 34.1%	27 20.9%	23 17.8%	14 13.2%	6 4.7%	3	1.359
11.47. Diversificar os instrumentos de avaliação	26 20.2%	42 32.6%	20 15.5%	12 9.3%	15 11.6%	14 10.9%	2.9	1.637
11.42. Estabelecer uma comunicação activa com as famílias	31 24%	27 20.9%	26 20.2%	18 14%	17 13.2%	10 7.8%	2.9	1.597

11.3. Reflectir sobre as actividades realizadas no contexto escolar	21 16.3%	46 35.7%	17 13.2%	16 12.4%	20 15.5%	9 7%	2.9	1.548
11.26. Integrar na planificação assuntos que derivam da vida em sociedade	21 16.3%	33 25.6%	38 29.5%	16 12.4%	13 10.1%	8 6.2%	2.9	1.415
11.31. Realizar o meu próprio balanço de competências	23 17.8%	37 28.7%	26 20.2%	11 8.5%	28 21.7%	4 3.1%	2.9	1.499
11.8. Trocar experiências com outros professores	46 35.7%	21 16.3%	18 14%	13 10.1%	18 14%	13 10.1%	2.8	1.772
11.21. Realizar a avaliação de diagnóstico	30 23.3%	46 35.7%	18 14%	4 3.1%	14 10.9%	17 13.2%	2.8	1.711
11.13. Cooperar com os vários elementos da equipa pedagógica	32 24.8%	39 30.2%	17 13.2%	10 7.8%	20 15.5%	11 8.5%	2.8	1.660
11.39. Realizar a avaliação formativa	31 24%	25 27.1%	27 20.9%	11 8.5%	12 9.3%	13 10.1%	2.8	1.607
11.41. Saber explicitar as minhas próprias práticas	32 24.8%	39 30.2%	17 13.2%	13 10.1%	19 14.7%	9 7%	2.8	1.610
11.43. Identificar o nível de evolução do aluno	25 19.4%	42 32.6%	24 18.6%	11 8.5%	17 13.2%	10 7.8%	2.8	1.553
11.25. Construir instrumentos de registo de avaliação	34 26.4%	29 22.5%	24 18.6%	19 14.7%	14 10.9%	9 7%	2.8	1.573
11.12. Reformular sistematicamente a planificação	21 16.3%	38 29.5%	31 24%	16 12.4%	18 14%	5 3.9%	2.8	1.407
11.29. Determinar prioridades de avaliação	27 20.9%	32 24.8%	30 23.3%	15 11.6%	21 16.3%	4 3.1%	2.8	1.459
11.34. Classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento	26 20.2%	44 34.1%	21 16.3%	15 11.6%	14 10.9%	9 7%	2.7	1.517

ANEXO 5: Quadro com as médias das variáveis da questão nº 12 do questionário

DADOS ESTATÍSTICOS ORDENADOS ATRAVÉS DA MÉDIA								
Itens do questionário	1	2	3	4	5	6	Média	D.P
12.1. Oficinas/ <i>Workshops</i>	3 2.3%	1 0.8%	14 10.9%	15 11.6%	39 30.2%	57 44.2%	4.9	1.202
12.8. Partilha de experiências	1 0.8%	3 2.3%	14 10.9%	20 15.5%	43 33.3%	48 37.2	4.8	1.137
12.5. Seminários	8 6.2%	5 3.9%	38 29.5%	32 24.8%	30 23.3%	16 12.4%	3.9	1.320
12.6. Debates	11 8.5%	11 8.5%	38 29.5%	28 21.7%	24 18.6%	17 13.2%	3.7	1.434
12.2. Conferências	9 7%	12 9.3%	29 22.5%	43 33.3%	20 15.5%	16 12.4%	3.7	1.357
12.7. Palestras	11 8.5%	14 10.9%	34 26.4%	27 20.9%	29 22.5%	14 10.9%	3.7	1.432
12.4. Colóquios	9 7%	15 11.6%	31 24%	39 30.2%	22 17.1%	16 12.4%	3.6	1.350
12.3. Mesas redondas	16 12.4%	18 14%	37 28.7%	28 21.7%	20 15.5%	10 7.8	3.3	1.431

ANEXO 6: Necessidades de formação menos prioritárias

Itens do questionário	Competências	Média	D.P.
11.47	Diversificar os instrumentos de avaliação	2.9	1.637
11.42	Estabelecer uma comunicação activa com as famílias	2.9	1.597
11.3	Reflectir sobre as actividades realizadas no contexto escolar	2.9	1.548
11.26	Integrar na planificação assuntos que derivam da vida em sociedade	2.9	1.415
11.31	Realizar o meu próprio balanço de competências	2.9	1.499
11.8	Trocar experiências com outros professores	2.8	1.772
11.21	Realizar a avaliação de diagnóstico	2.8	1.711
11.13	Cooperar com os vários elementos da equipa pedagógica	2.8	1.660
11.39	Realizar a avaliação formativa	2.8	1.607
11.41	Saber explicitar as minhas próprias práticas	2.8	1.610
11.43	Identificar o nível de evolução do aluno	2.8	1.553
11.25	Construir instrumentos de registo de avaliação	2.8	1.573
11.12	Reformular sistematicamente a planificação	2.8	1.407
11.29	Determinar prioridades de avaliação	2.8	1.459
11.34	Classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento	2.7	1.517

ANEXO 7: Quadro síntese de categorização da questão nº 12 do questionário

Tema de interesse	Assunto	Especificidade
Tecnologias da Informação e Comunicação (87x)	Quadros interactivos (13x)	Utilização nas disciplinas de Matemática e Ciências
	Tic na Educação (5x)	Adaptadas ao ensino da Geografia e do Pré-escolar
	Informática (4x)	Computadores
	Construção de ferramentas pedagógicas (3x)	Criação de filmes com as leituras e ilustrações dos alunos
	Multimedia (2x)	
	Hot potatoes	
	Web 2.0 (2x)	
	PowerPoint (2x)	
	Excel (2x)	
	Plataformas online (2x)	
	Exploração de softwares didácticos	
	Programa informático de música	Programa Finale
	Photoshop	
	Geogebra	
	Prática pedagógica (20x)	Atualização, dinamização e diversificar da prática; Estimular a criatividade; Técnicas de motivação; Partilha de experiências; Dificuldades de Aprendizagem; Mobilização de pais e encarregados de educação para um melhor acompanhamento dos educandos e uma maior participação na vida da escola.

Pedagogia (54x)	Didáctica (7x)	Nas disciplinas Educação Musical; Geografia; Educação Física
	As metodologias (7x)	Metodologias participativas; Trabalho por projeto; Diferenciação Pedagógica
	Estratégias (7x)	Trabalho colaborativo; Trabalho cooperativo; Tutoria
	Currículo (4x)	Adequações curriculares no 3º ciclo e Secundário; Reflexão sobre o currículo de Educação Visual a nível do concelho e a sua organização a nível do 3º ciclo
	Área científica (3x)	Conteúdos a leccionar nas disciplinas
Ensino Artístico (34x)	Expressão Musical (6x)	Técnica vocal; Colocação de Voz; Musica coral; Repertório para sala de aula; Prática Instrumental Orff
	Expressão Plástica (5x)	Técnicas artísticas: azulejaria, desenho; Desenvolvimento das competências na exploração de técnicas e de materiais de expressão plástica; Temas práticos da realidade escolar
	Expressão Dramática (4x)	Teatro; cinema; multimédia
	Dança (4x)	
	Expressão Físico-Motora (2x)	
Mediação de conflitos (28x)	Prevenção da indisciplina (9x)	
	Prevenção de comportamentos lesivos (7x)	Violência; agressividade; uso do álcool, tabaco e outras drogas
	Dentro da sala de aula	
	Inteligência emocional	
	Gestão do ruído nas aulas	
		Ensino da Língua Portuguesa não materna; Estratégias em sala de aula

Necessidades Educativas Especiais (18x)	Problemáticas específicas (2x)	com crianças autistas
	Articulação com outras entidades (3x)	Serviços de acção social; instituições de apoio à criança ou ao adolescente e à família; centros de reeducação para crianças com NEE.
	Integração de alunos	Formas de trabalhar com crianças
	O ensino especial	
Avaliação (14x)	Metodos de avaliação e registo (3x)	Em educação física; Na competência da Oralidade
	Avaliação Interna e externa	
Ciências (13x)	Ciências experimentais (4x)	Aplicadas ao 1º ciclo; Actividades laboratoriais
	Oficinas didáticas (4x)	Estudo do meio; Meio ambiente; Técnicas e manuseamento de materiais recicláveis; construção de materiais
	Ciências na escola	
	Novas práticas pedagógicas	
	Gestão da vida do homem no planeta terra	
	Área científica da biologia	
Educação Física (13x)	Primeiros socorros (5x)	Prevenção de lesões
	Modalidades desportivas (2x)	Ênfase às que não são nucleares
	Aptidão Física (2x)	Trabalho das capacidades motoras
	Diversidade nas propostas de exercícios e progressões de aprendizagem	
	Programa de Ed. Física	
Matemática (12x)	Novo Programa da Matemática (3x)	
	Oficinas didáticas sobre áreas académicas	

	História da Matemática no Ensino	
	Abordagem de conteúdos matemáticos a partir de jogos	
Língua Portuguesa (12x)	Promoção da Leitura e da Literacia (2x)	Ensino Aprendizagem da Leitura e da Escrita
	Acordo ortográfico (2x)	
	Linguística (2x)	Desenvolvimento da Linguagem
	Português Língua não-materna (2x)	
	Oficinas didáticas	
	Literatura Portuguesa	
	Novos programas de língua portuguesa	
Educação para a sexualidade (7x)	Adequação ao meio escolar	
Gestão (4x)	Direcção de Turma (2x)	
	Trabalho colaborativo entre docentes	
Formação Profissional (4x)	Valorização profissional (2x)	
	Ao nível do desempenho	
	Ao nível das competências.	
Interculturalidade (3x)	Integração de alunos com percursos escolares diferentes	
	Valorização das culturas de origem	
Formação de adultos (3x)	RVCC	
	Portefólios	
Cidadania (3x)	Desenvolvimento de competências para a vida nos alunos	

Línguas estrangeiras (3x)	Aplicação de metodologias activas (2x)	
Geologia (2x)	Área científica	
História (2x)	Trabalho de fontes	
Ensino Agrícola (2x)	Técnicas de jardinagem	
Economia		
Sociologia		
Bibliotecas escolares		
Filosofia para crianças		
Promoção da interdisciplinaridade		